3 1761 07327622 2

Digitized by the Internet Archive
in 2011 with funding from
University of Toronto

http://www.archive.org/details/laeducacintrat01bung

(17)
339j

LA EVOLUCION DE LA EDUCACION

CARLOS OCTAVIO BUNGE

Nació en Buenos Aires, en 1875. Estudió en la Universidad de su ciudad natal, graduándose en Derecho en 1897, con una tesis sobre "El Federalismo Argentino". Al poco tiempo se dedicó a la enseñanza y a la magistratura, alcanzando en ambas muy honrosos cargos.

Sin vocación política, nunca perteneció a partido alguno, aunque sus simpatías acompañaron siempre a los más progresistas y avanzados. Con tesón infatigable llegó a adquirir una cultura enciclopédica y profunda, acaso igualada, pero ciertamente no excedida por ningún otro sudamericano de su generación. Su mucha facilidad de mano se reveló en la demasiada fecundidad primeriza; algunos de sus libros aparecieron como imperfectos bosquejos. Así los juzgó él mismo, y con admirable voluntad los corrigió y aún reescribió hasta convertirlos en obras de alto mérito. Esa fué, seguramente, su característica como escritor: la ejemplar constancia en el perfeccionamiento.

Como profesor de las Universidades de Buenos Aires y La Plata, conquistó rango de maestro, imprimiendo orientaciones personales al estudio del Derecho y de la Ciencia de la Educación; transfundió a dos generaciones su espíritu científico y liberal, venciendo obstinadas rutinas. Además de enseñar desde la cátedra, enseñó con el libro; en variados géneros literarios dispersó una labor extraordinaria, brillando como pensador profundo en los estudios jurídicos sociales.

Después de su tesis "El Federalismo Argentino" (1897), publicó "La Educación" (1901), "Nuestra América" (1903), "La Novela de la Sangre" (1903), "Principios de psicología individual y social" (1903), "Xarcas silenciario" (novela, 1903), "El Derecho" (1905), "Thespis" (cuentos, 1907). "Los colegas" (drama, 1908), "Viaje a través de la estirpe" (narraciones, 1909), "Casos de Derecho Penal" (1911), "Historia del Derecho Argentino" (2 vol. 1912 y 1913) y otros escritos menores.

Las más de sus obras fueron ampliadas y pulidas en ediciones sucesivas; en los últimos años, previendo su muerte, trabajó con tenacidad en preparar una edición completa de sus obras, perfeccionando prolijamente los textos definitivos.

Con escritos parcialmente publicados compiló sus "Estudios filosóficos", "Estudios Pedagógicos" y "Estudio biográfico crítico sobre Sarmiento". Dejó tres dramas inéditos, "La primera batalla", "El roble" y "El fracasado"; una novela, "Los envenenados"; tres series de narraciones, "El capitán Pérez", "La Sirena" y "El sabio y la horca"; un volumen de "Versos" y fragmentos de "Memorias autobiográficas".

Falleció en Buenos Aires el 22 de Mayo de 1918. Una completa "noticia bibliográfica" de sus escritos se publicó en la "Revista de Filosofía", Julio de 1918; un detenido examen de su personalidad y de su obra se encuentra en el número extraordinario que le dedicó la revista "Nosotros", Julio de 1918.

"LA CULTURA ARGENTINA"

CARLOS OCTAVIO BUNGE

LA EDUCACIÓN

(Tratado general de Pedagogía)

LIBRO I

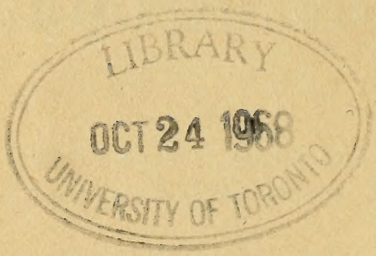
La Evolución de la Educación

(6.ª edición — Texto definitivo)

Con una introducción de Carlos Saavedra Lamas

ADMINISTRACIÓN GENERAL:
VACCARO, Avenida de Mayo 638 — Buenos Aires
1920

LB
775
B15
1920
V.1



PRÓLOGO

CARLOS OCTAVIO BUNGE, EDUCADOR

En Carlos Octavio Bunge ha perdido nuestro país un publicista eminente. Lo era, por la madurez de su talento, por su vasta información, por su energía creadora.

Desde muy joven, al trasponer los umbrales universitarios, se acentuó su perfil intelectual; meditabundo, reflexivo, parecía un extraño en los esparcimientos juveniles y miraba pasar desde su recia contextura, trasunto de su psiquis, los cortejos pueriles. Fué en ese sentido, un inadaptado.

Pagaba tributo a las exigencias sociales de su rango, como a un deber casi doloroso; y distraído, viviendo solo su mundo ideológico interior, conservaba bajo el esplendor artificial de los salones, la gravedad del filósofo que ausculta y medita.

Pronto desbordó su copiosa producción intelectual. Recuerdo aún, la viva impresión que dejó en mi espíritu su primer libro. Trataba de política y era un estudio de penetración no superada, sobre el derecho público argentino. Analizaba los orígenes de nuestro federalismo, estudiándolo como un dinamismo de fuerzas históricas y políticas.

Bunge no hizo política, en el sentido común de la acción, que absorbe prematuramente la juventud de nuestra tierra. No disputó a nadie su puesto bajo el sol, ni pudieron llegar hasta él las emulaciones de la aspiración o la envidia endémica en los parlamentos. Contemplaba la escena desde arriba. Trataba de política como una ciencia, a la manera de Holtzendorff; parecía dictada para él, la vieja definición aristotélica: "la política sólo debe ser la teoría del Estado o la ciencia del Estado". Y mientras los demás disputaban en los afanes del esfuerzo la ascensión hacia las cumbres falaces, Bunge quedaba abstraído en la altruista meditación del publicista, en la

profunda evocación de las fuerzas que movían la vida de su patria.

Habría repetido con la misma autoridad que Gumplowicz, "que la política es aún hoy día profundamente inferior al ho-"rizonte de la ciencia y se la considera como a través del cre-"púsculo de la superstición".

Su concepto íntimo, expresado muchas veces, en su ruda franqueza, era el mismo confesado por De Greef en "Les Lois Sociologiques" cuando enunciaba su conmiseración por los juristas o legistas, que no poseen sobre las ciencias sociales y leyes sociológicas, más que nociones confusas, y que no saben siquiera reflexionar sobre ellas.

Su criterio científico, tan diverso del predominante en la visión pública exterior, no admitía las transformaciones sino con carácter continuo y progresivo, y afirmaba la conveniencia de que el método respondiera en la ciencia política a ese principio de continuidad. Los otros, como el jurídico, sólo pueden hacer, según él, de los sistemas políticos cosas muertas, atribuyendo a las constituciones el carácter de obras de la razón abstracta, sujetas a la inmovilidad o a los sacudimientos revolucionarios que el método dogmático impone también al suponer los regímenes deducidos de axiomas absolutos. La naturaleza dirige la marcha de los seres y las instituciones políticas son la organización ósea de la nación en que actúan. Las instituciones, pues, se deben transformar con la sustancia misma de su pueblo.

Dicho queda con qué concepto sabía contemplar la lucha de apetitos e intereses en el tráfago habitual, y la necesidad, de que partió para renovar esos estudios, de un método histórico y de un concepto evolutivo, aproximando su teoría al principio de la ciencia inglesa, que es en estas materias esencialmente nacional, fundada sobre los precedentes, y que, al estudiar una institución la toma como él, en sus orígenes, señalando los hechos que le han dado sus caracteres y se han convertido en normas.

Penetrado, pues, sagazmente de la crisis de la ciencia política que aún perdura, la doctrina de su tesis era la de un so-

ciólogo, buscando, de acuerdo con Taine, la forma política determinada por su carácter y su pasado, y, con Spencer, la determinación de los antecedentes y las acciones que llevan a la concepción de una política, como ciencia de observación y de concepto evolutivo.

En aquel prólogo magistral, el doctor Bunge analiza la enseñanza del derecho constitucional en nuestros principales institutos, comenta y critica la obra de dos maestros renombrados: Estrada y del Valle, hasta llegar a los profesores más modernos. Atribuye al primero la aplicación del método dogmático de Rousseau, de Vacherot y Stuart Mill, derivando su enseñanza de nociones apriorísticas; y al segundo el ensayo incipiente de un método histórico que en su breve acción no pudo acentuar y que habría inculcado orientaciones saludables. Si el joven maestro hubiera radicado en esa cátedra, que tan inteligentemente concebía, la fuerza de su movible temperamento intelectual, habría hecho, sin duda, a la juventud un bien tan importante como el esparcido en su acción de publicista.

El plan de modernización allí esbozado, está esperando aún su realización definitiva y la crítica a sus estudios hecha al recibirse de académico, no ha sido aún aceptada. La enseñanza de la materia tendrá que abrirse algún día a las nuevas corrientes que han transformado el derecho privado y conmovido las bases de la jurisprudencia. Nuestra índole federativa, los ensayos de nuestra democracia, aún no afianzados, la hora misma de nuestra evolución política, requieren inculcar nociones exactas de las relatividades institucionales y de los falsos dogmatismos.

Nuestra enseñanza en el derecho público no puede ser la del método jurídico de Lavand o de Meyer, que han ilustrado el derecho público alemán, ni la del método comparativo de Lambert o de Saleilles. Habrá que impregnar el espíritu del futuro hombre de gobierno con la visión de la sociología. Tenemos el mal de la codificación escrita que debemos a Francia, es decir, el peligro de la cristalización del derecho en fórmulas solemnes, y debemos apartar de nuestros textos, en la rama pública y privada, la telaraña del silogismo y la escolásti-

ca; si el método exegético va desapareciendo de la jurisprudencia, tendremos que ver en la ley política también la expresión circunstancial del uso y las costumbres, en una etapa cualquiera de su devenir continuo. No podrá seguir mucho tiempo más, involucrándose el estudio de nuestro derecho federal en un solo análisis con el derecho público de provincia, que en gran parte lo ha engendrado, y tendremos que comparar el frío diseño de la máquina con el juego de sus resortes distintos; la acción de relación de los poderes seccionales de gobierno con el poder central; las leyes interpretativas que adaptan la constitución al dinamismo inevitable, y las interpretaciones que van haciendo surgir sobre el derecho escrito las adaptaciones positivas: la contradicción entre el hecho y el derecho en los gobiernos de provincia, la falta bajo el centro político y autónomo de un centro económico y productor autónomo; la expansión del poder federal sobre los parlamentos, en leyes y rutinas. La cátedra de derecho constitucional transformada en derecho político, irradiaría una enseñanza fuerte y saludable y un concepto de relatividad y de prudencia en relación a la experiencia histórica y a la vida real, tan necesario en democracias americanas como la nuestra, edificadas sobre un tremedal y en las que cualquier ráfaga tempestuosa desacomoda el gorro frigio de su libertad.

En el Invierno de 1905, concurrí con el doctor Bunge a las pruebas abiertas por la Facultad de Filosofía y Letras, para acordar sus cátedras por concurso. Obtuve así la de Sociología en los mismos días en que él fué designado para la de Ciencia de la Educación.

Breve tiempo después debí hacerme cargo de aquella enseñanza, que se dictaba por primera vez. Esos estudios estaban en la hora inicial de su proceso formativo; la vaguedad de sus límites, la imprecisión de sus objetos, había inspirado en el Consejo Superior la oposición de Miguel Cané, que repitiendo las opiniones de Martini, les negaba rotundamente carácter científico. Posada, en esa misma época, declaraba en Europa que no se había obtenido aún la consagración de la sociología como una rama sustantiva de los estudios superiores, y para acentuar la dificultad, se carecía en la Facultad inci-

piente de los libros para la labor estudiantil, obligando al novel profesor a donar totalmente sus sueldos para adquirir la biblioteca sociológica, que ahora existe. Alumnos y maestros se orientaron con incertidumbre en la nueva disciplina. Cierto es que ya habían pasado las épocas en que la sociología parecía que sólo iba a ser un capítulo de la biología; habían surgido las rectificaciones de Tarde y los intentos reconstructivos de Fouillée. Estaba acentuada la tendencia, por decirlo así, filosófica, que considera la realidad social de un modo directo; pero había surgido, también, la fatal bifurcación que no ha conciliado aún sus grandes ramas. De un lado la que considera la sociedad como un todo o entidad sustantiva que comprende como es sabido el organicismo biológico de Spencer, y la obra de Novicow, Lilienfield y Worms, el organicismo contractual de Fouillée, o psicológico de Espinas, o el organicismo puro y simple de Giner. En el concepto opuesto, aparecían ya las doctrinas que atienden más que al ser social, al lado psicológico de los fenómenos sociales, con las variantes de conceptos de Roberty, de Giddings o de Durkheim.

Entre las dos ramas quedaba siempre la negación de la posibilidad de una sociología general, que se había planteado en el seno del Consejo Superior, al implantarse la materia; lógicamente debía surgir la necesidad de demostrar su alta conveniencia, su eficiencia, la utilidad de describir no solo el instrumento o el método, sino de aplicarlo y ensayarlo, en un cuerpo vivo de la realidad exterior. En tales circunstancias llegó a mis manos el libro de Bunge titulado *Nuestra América*, sin duda una de sus mejores obras. Estaba allí desarrollado todo el panorama. El cuerpo entero de la América Española en sus faltas y extravíos, en su estéril desgobierno, en su funesto despotismo, en sus excesos utilitarios o egoístas, en sus núcleos dispersos de formación aborigen o adventicia, con sus precarios ensayos, con su sombra difusa, había sido tendido sobre la mesa del operador, para rasgarlo hondamente con el escalpelo. La utilidad del nuevo movimiento estaba probada por aquella marcha y aquella acción. Bunge había afianzado con su vigorosa aplicación, el cuadro de la nueva enseñanza.

En su labor como catedrático de ciencia de la educación se

encontrará una de las fases más interesantes del estudio de este universitario eminente.

El doctor Bunge realizó en su tratado sobre *La Educación,* uno de sus trabajos más difundidos en el extranjero, y reproducido en numerosas ediciones, en las que, corrigiendo graves deficiencias, que él mismo creía notar, revisando y perfeccionando su obra, llegó a convertirla en un estudio de autoridad clásica en los países de habla española y difundida entre ellos por la Biblioteca Científica y Filosófica de Madrid. En ese libro, el doctor Bunge explica su método en el estudio de la ciencia de la educación, que subordina a una división tripartita y que comprende la evolución de la educación, el estudio de la educación contemporánea y la teoría de la misma.

El autor reconoce la terrible empresa que es, para un tratadista, la simple descripción y clasificación de la forma de la educación contemporánea. Su mayor esfuerzo se realiza en el estudio de su evolución, que sólo trata de expresar en síntesis, ya que una historia minuciosa de la educación sería una historia completa de la humanidad.

Adapta su criterio a la percepción de las ideas-fuerzas que pretende desentrañar en cada civilización, ideas madres, como las llama en otra parte de su libro, que se encadenan en la historia como vértebras y cuya comprobación hace analítica e inductivamente, desdeñando el estudio cronológico de los grandes autores, ya que ellos no son más que expresiones de su tiempo y de su ambiente, siendo mejor, en su opinión, penetrar los "sistemas prácticos" vigentes en los diversos países. El método de Bunge, como lo dice él mismo, es un método mixto, que él llama psico-sociológico y cuya característica es basar la especulación en la descripción, y la descripción en la psicología y la sociología, cuyo principal método consiste en no someterse a sistematizaciones escolásticas, empleando, ora conjunta, ora alternativamente, todos los métodos según los casos.

El eclecticismo del método de Bunge, en la misma vaguedad de su conclusión, se atempera con la explicación de que responde a su concepto de la historia y a su plan de alternar

el análisis psico-sociológico con la crítica literaria de los autores que estudia.

Están allí las modalidades de todo su temperamento artístico, literario, filosófico. De las páginas de su obra didáctica, de sus severas disquisiciones pedagógicas, brota en los giros de su estilo literario, fuerte y flexible, de su rápida y honda penetración del asunto, de su vuelo insólito hacia los dominios de la historia o de la sociología, quebrando la rigurosa demostración de alguna tesis, la luz extraña y las facetas múltiples de su espíritu a veces rutilante, que traza su surco en el asunto porque pasa, como la rotación de un diamante cuyas aristas agudas rompen la materia que roza.

Bunge cita como antecedente de su método a Paulsen, el clásico autor, cuya obra ha estudiado especialmente en Alemania, donde domina aún con su autoridad toda la instrucción pública de aquel país y cuya larga y fecunda vida de enseñanza, en la Universidad de Berlín, señala la amplia huella que hubiera dejado Bunge, si hubiera vivido los largos años de aquel maestro y si hubiera concentrado, como él, su vigorosa mentalidad en un rumbo dominante.

Friedrich Paulsen seguía en verdad un método mixto; pero en sus estudios sobre la enseñanza clásica, y en sus últimas ediciones revisadas y siempre considerablemente aumentadas, se vuelve también de la especulación al estudio de los "regímenes prácticos" y de las formas reales de la enseñanza, cuando en el Tomo 2º de su obra, en su capítulo final, da una síntesis de su pensamiento.

En su crítica al concepto de la cultura general, tal cual se entendía en las ideas de su tiempo, Paulsen comenta duramente el programa de los gimnasios alemanes, el sistema de los exámenes, la idea falsa de esa cultura común, el estado de agitación y de incertidumbre que trae a los espíritus, la absorción excesiva y como él mismo lo dice: "el programa que se levanta siempre con un gesto imperioso y amenazante, y después del programa el examen anual, y después el examen mayor de fin de cursos".

Hay una convergencia de ideas entre el concepto final de nuestro joven maestro y el clásico y viejo autor alemán, a cu-

yo método se refiere: la visión práctica del sistema de educación en su real funcionamiento; el abandono de la pesada armazón y del aparato pedagógico para la percepción real de los efectos de un sistema de enseñanza, en la práctica y en la vida; el abandono de la pedagogía teórica por la adaptación prudente de las doctrinas a la percepción de su funcionamiento práctico, en un medio nacional, en un ambiente social determinado, en una etapa y en una hora de la evolución de un país.

Conocido el libro de Bunge sobre la historia de la educación, se conoce su enseñanza universitaria en la materia. En efecto, fué ese libro el texto casi oficial de sus alumnos y la ordenación de su programa guarda una estrecha correlación con él, desde el formulado en 1906 hasta el reformado de 1916 para su enseñanza en nuestra Facultad de Letras. En el primero, el doctor Bunge presentaba el programa de la ciencia de la educación en el siguiente orden: I Concepto de la educación. II Evolución de la educación. III La literatura pedagógica. IV Educación del carácter. V Educación religiosa y política. VI Educación clasicista y educación moderna. VII Educación de la mujer. VIII Educación de los anormales pedagógicos. IX Concepto de la metodología y las críticas pedagógicas. X Organización de la Instrucción Pública primaria y secundaria. XI Organización de la Instrucción Universitaria. Ese primitivo programa del doctor Bunge, que caracterizó la primera forma de su enseñanza universitaria, había venido a realizar una evolución progresista en la cátedra de ciencia de la educación, iniciada por el señor Francisco A. Berra. Este había inaugurado su enseñanza dándole un carácter exclusivamente pedagógico, como puede observarse en el estudio del programa que redactó en 1903, y que estaba dividido en capítulos que trataban de La didascología, La extensión del aprendizaje, De la integridad del aprendizaje, Consecuencias del aprendizaje, etc.

Justo es reconocer que esa forma y contenido del programa había sido adoptada, respondiendo a uno de los propósitos que se tuvo en vista al fundar la Facultad de Letras, que era el de preparar Profesores para la enseñanza secundaria; en los demás cursos debía enseñarse, por decirlo así, "la sus-

tancia" a que esos métodos se referían, y en éste la forma de hacerla comprender por los educandos; por ello Berra hablaba de integridad, de concomitancia, de proporcionalidad del aprendizaje, forma de la enseñanza; su programa venía a ser, pues, de psicología, de lógica, de educación; sistema Ardigó, por ejemplo.

La acción de Bunge importó un notable cambio en la forma de enseñanza anterior muy atrasada, y si la evolución que inició no pudo ser completa, fué indudablemente él quien preparó una absoluta transformación del concepto de la ciencia de la educación allí dominante. En su curso se hace una "historia y estado actual de la educación" y adaptando la enseñanza como he dicho anteriormente a los capítulos de su obra de la educación, amplía los dominios de ésta, en aquel primer programa de 1906, abarcando el conocimiento de la historia pedagógica y de la discusión presente de algunos asuntos relacionados con la enseñanza, como la educación religiosa, de la mujer, etc.

Como únicas cuestiones de metodología, que había sido la base primordial y en mi opinión inadmisible del antiguo programa de Berra, dejó un capítulo "sobre el concepto de la metodología y la crítica pedagógica", aprovechando así la circunstancia de que en otros cursos de la Facultad se enseñaba psicología, lógica, moral, etc., eliminando del suyo tales estudios. El molde un tanto estrecho en que se hacía aquella enseñanza, pudo evolucionar más ampliamente con la creación de una nueva cátedra, "de crítica y práctica pedagógica", que permitió a Bunge suprimir en el curso de "ciencia de la educación" la enseñanza de la metodología y las clases modelos que en él se daban. Acentuó así su transformación en el programa ya recordado de 1906, en el que dió mayor desarrollo a la historia de la educación y disminuyó el número de cuestiones exclusivamente de enseñanza que se trataban en el curso.

La personalidad del nuevo profesor quedó definitivamente acentuada y adquirió el sello inexcusable de su propia individualidad. Bunge tenía demasiada fuerza en su propia in-

teligencia para no dibujar en el orden de estudios que abarcaba su perfil propio; y, en efecto, esa enseñanza no es la de Spencer, ni Bain, ni Ardigó, porque difiere de todos así como ellos diferían entre sí.

De acuerdo con esa innovación, el nuevo programa del doctor Bunge en el año de 1916 se expresaba en la siguiente forma: I Definición de la educación; II La educación en Grecia y en Roma; III La educación en la edad media; IV La pedagogía del renacimiento; V La educación moderna. Sus caracteres generales; VI Educación clásica y educación moderna; VII Educación ética y estética; VIII La Instrucción Pública; IX Estado actual de la enseñanza en la República Argentina.

Tengo dicho que los procedimientos de la ciencia teórica y práctica de la educación experimental histórica, la pedagogía en una palabra, lejos de estar toda en la educación, no es sino un simple auxiliar de ella. La ilustración más amplia y más extensa, los métodos más prestigiados por la historia no supien la calidad pedagógica por excelencia, que constituye el libre movimiento, el golpe de vista pronto y seguro de un espíritu sano y cultivado, que no se sujeta a la esclavitud de ningún método y que renueva sin escrúpulos sus medios de expresión y de acción. Obedece a una lógica interior más flexible y más eficaz que la lógica misma de la escuela. En este sentido he repetido, que se podría llegar a aceptar con las frases de Pascal sobre la elocuencia, que la verdadera pedagogía es la que se burla de la pedagogía misma. No importa ello, por cierto, desdeñar la indiscutible parte científica que comprende la pedagogía, sino acentuar la importancia que he dicho, recordando las propias palabras de Bunge, se debe asignar al estudio de los "sistemas prácticos" en vigencia en un país, coincidiendo con el juicio también recordado de Paulsen, que fué su viejo maestro. Y es ahí, precisamente, donde esperaba yo la concentración del talento y de la poderosa capacidad de investigación y de trabajo que caracterizó la acción de Bunge, interrumpida por su muerte. Es ahí donde puede y debe realizarse una magna obra de alto interés colectivo para apartar prejuicios y verdaderas capas de ignorancia que envuelven el

asunto en la controversia periodística, en el debate parlamentario o en la labor de gobierno.

La llamada ciencia pedagógica ha rozado, casi siempre sin tocarlo, el verdadero problema argentino. He afirmado y creo haberlo demostrado, sin refutación apreciable, que tenemos en nuestro país, para sus mejores fines, un sistema inepto de instrucción pública. No se ha correlacionado la instrucción primaria con la secundaria, ni la secundaria con la superior; no se ha observado el doloroso desgranamiento de la población escolar y la fatal deserción de los primeros años, que arranca de los bancos escolares una muchedumbre desorientada y estéril; no se ha coronado esa instrucción primaria con las manualidades industriales, la opción vocacional oportuna y el incentivo de actividades renumerables que complementan en todas las civilizaciones educacionales la instrucción primaria superior. Se mantiene supersticiosamente, sin permitir discutirlo, nuestro viejo colegio nacional con su enseñanza nocional y dispersiva y su enciclopedismo comprobado, como se mantienen años innecesarios de la instrucción primaria, sin demostrar, ni siquiera discutir, su enseñanza meramente recapitulatoria; se confunde con increíble ignorancia la escuela de artes y oficios que sirve para formar obreros y capataces de taller, dotados de conocimientos generales y fatalmente superabundantes, si se multiplican, en un país agropecuario de tan escasa industrialización, con la necesidad y conveniencia de una enseñanza técnica general como forma de orientación práctica, ofrecida como opción vocacional en la escala oportuna de la vida; se habla de escuelas de artes y oficios agrícolas diseminadas en el interior de un país donde la agricultura es nómade, sin arraigo en el suelo, inevitablemente extensiva por su escasa densidad de población y en el que los cultivos avanzan solo al paso de los bueyes que rompen tierra virgen, como en los días del génesis. Se ha girado, pues, y se gira en torno del problema, sin llegar a su fondo, que es la preparación técnica general coronando la instrucción primaria, como la única forma en que se puede ofrecer a todos sin exclusiones ni especializaciones anticipadas, como lo acaba de hacer Inglaterra, aún entre las dificultades de la guerra, adaptando

a ese sistema su instrucción primaria superior con la iniciativa y la adhesión de los diputados socialistas, expresada por Fisher.

Y es así como se hacen veintiocho planes de enseñanza en nuestra instrucción pública, reduciéndolos a cambios colaterales de materias; y es así como, sin poner en la escala de la vida otra oportuna opción vocacional, se subordina el cuadro de conjunto a la finalidad dominante del doctorado y la instrucción universitaria superior, cuyas gruesas deficiencias, estallan en hechos episódicos, rompiendo la malla de sus primitivos estatutos.

Sólo la difusión de una enseñanza persistente podrá vencer la resistencia sórdida disfrazada de incomprensión y preparar el ambiente, la conciencia profunda de que la verdadera reforma educacional debe consistir en un cambio de sistemas y no en cambios colaterales de materias. Sólo la acción de la cátedra, altruista, impersonal y silenciosa, podrá vencer ese sentimiento inconfesado pero profundo, que repudia las obras consumadas y que ante una construcción determinada solo aspira a fragmentarla, para reconstruirla después en silencio cuando se haya borrado el plan arquitectónico y esté bien satisfecha la tendencia obscura, que brega por el hurto pueril de la paternidad. Nadie como el doctor Bunge, con su elevación moral sobre la lucha de pequeños intereses, habría podido realizar esa gran tarea, destruyendo rutinas y prejuicios que dificultan el éxito de una evolución que llegará a imponerse; y si en algún grado de su fecunda enseñanza universitaria es realmente dolorosa su desaparición es, sin duda, en esta materia, que ya en su programa de 1916 orientaba al estudio concreto de las formas prácticas de la enseñanza en la República Argentina.

Sería injusto limitar la obra educacional del doctor Bunge al análisis de sus trabajos universitarios. El mismo lo ha dicho, "todo hombre elevado es un gran pedagogo, todo filósofo eminente, todo civilizador es un educador del pueblo". Y Bunge, que era lo primero, realizó inapercibidamente lo segundo. De él más que de ninguno podría repetirse con Lavisse, "que el mejor educador es el que mejor conoce los tiempos en que

vive, el que persigue los rasgos característicos de la vida contemporánea, el que goza o aprovecha sus ventajas, y siente sus dolores, el que a la vez que un filósofo, es un ser actuante y viviente, que percibe las realidades de la hora presente por los movimientos de la propia sensibilidad".

Su obra, pues, de educador, sólo se juzgaría mezquinamente si se prescindiera de la extensión de ella misma fuera de las aulas, en su acción de publicista; pero su estudio no cabría en estas páginas, destinadas a responder solamente a una incitación dirigida a mi amistad y a mis recuerdos. Requeriría un libro, es decir, la forma intensa de su variada producción, en tantas y tan distintas materias como abarcó en su actividad mental tan difundida.

Entre los fáciles epigramas de la juventud, el sentido vulgar de la especialización se sorprendía ante su producción variada y multiforme. Pudo así aparecer para algunos como un enciclopedista o como uno de esos filósofos antiguos, cuya pasmosa erudición ha traspuesto las edades.

La imagen no era del todo errónea, porque su alta mentalidad había llegado a columbrar las vastas síntesis que dominan desde una cumbre esencial, el cosmos del espíritu. Viviendo los días antiguos habría meditado con sus discípulos, el devenir de la vida y el misterio de las causas primeras. La intensidad no era en él opuesta a la extensión, porque se había adueñado de un método flexible y dominante y de un sistema en la investigación, que como el mismo lo ha dicho, "era el quid oculto, o el secreto de su esfinge". En realidad fué, pues, un maestro.

Sus libros subsistirán muchos días más que los de su existencia tan breve. Visitando universidades europeas he oído su nombre en cátedras respetables y lo he leído en bibliografías selectas o en prestigiosas antologías. Ningún escritor argentino de los últimos tiempos ha transpuesto más las fronteras nacionales: la consagración, siempre reacia entre las asperezas de nuestra tierra, le llegó indiscutida de comarcas lejanas, y este universitario descollante que desdeñaba caracterizarse en los discursos de banal clasicismo o en los conciliábulos de las aca-

demias, fué señalado antes que en su propio país, por altas opiniones extranjeras. Entre ellas seguirá considerado como un exponente de cultura superior y mantendrá por largos años nuestra representación, como un noble embajador, con su intenso reflejo espiritual.

CARLOS SAAVEDRA LAMAS.

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

Toda forma es un símbolo. Cada hombre, cada pueblo, cada época, y hasta cada institución o sucedido poseen su psicología, un modo de ser en sí mismos y en los demás, es decir, un espíritu propio. La naturaleza íntima de las cosas es siempre compleja, varia, múltiple. En cambio, las formas sensibles resultan siempre más o menos simples. Por eso deben considerarse símbolos.

Para descubrir la esencia de las cosas, las formas son apenas datos elementales, a veces engañosos. Al contemplar la superficie de los mares, un ignorante no supone los relieves de cordilleras y continentes sumergidos. Sólo la sonda del sociólogo puede descubrir, de los casos y costumbres, en empírico y arduo trabajo de erudición, análisis y síntesis, los accidentes de su espíritu. Aunque profusos, pueden condensarse en gérmenes, en ideas madres, en procesos psíquicos. Indaguemos estos gérmenes, estas ideas, estos procesos, si queremos llegar al corazón de las cosas.

Más que metafísicamente, representaríase positivamente el espíritu de cada entidad social — hombre, pueblo, institución, — por una esfera que gira alrededor de un eje: su idea madre. Tal eje adopta, en cada época histórica, *una posición determinada*. Fijémosla idealmente, para comprender los movimientos caprichosos, de rotación y traslación de las esferas.

La descripción de lo aparente da tan fácil cuan imperfecta y aun equivocada idea de fenómenos y cosas. La observación de lo *interno* es el único sistema de aprehensión abso-

luta, el único eficaz en las investigaciones conscientes acerca de los hechos humanos. Cierto es que tal modo de raciocinio puede inducirme, más que cualquiera, en grandes errores, pero, mejor que ninguno, podrá facilitarme la exposición de verdades inmutables. Las exactas descripciones de organización y estadística revelan apenas las formas de sistemas e instituciones; y estas formas, lejos de constituir su verdadero espíritu, son simples síntomas de algunas de sus fases, y a veces de cualquier fase pueril y secundaria, en disonancia con otras trascendentales.

Hombres, pueblos y edades, al transformarse en la vorágine de su evolución, dejan, para los estudiosos de los tiempos venideros, y como su más interesante residuo, ciertos rastros de su espíritu, estelas de luz y de sangre. Todos podemos escudriñar con torpe mirada las etapas de la odisea de las razas. Todos sabemos que fué sacerdotal y guerrero el espíritu de los antiguos imperios orientales: comercial, el de Fenicia y Cartago; ático, el de Grecia; político, el de Roma; dogmático y caballeresco, el de las naciones medioevales... Y todos sabemos también que, como se ha dicho, "fué poético el espíritu de los tiempos que mediaron entre Orfeo y Pitágoras; filósofico, entre Pitágoras y Alejandro; oratorio, entre Alejandro y Augusto; jurídico, entre Augusto y Constantino; escolástico, entre Constantino y León X y políticofilosófico entre León X y la Revolución francesa". El del presente, según sus rasgos capitales, es *científicoeconómico.*

Científicoeconómica resulta, pues, la primera idea madre de los tiempos contemporáneos. Especificaríala yo en esta triple fórmula: 1.º *el desiderátum de las aspiraciones individuales y colectivas es el progreso;* 2.º hoy por hoy, *la mejor expresión del progreso es el incremento de la riqueza;* 3.º para propender en lo posible a dicho incremento, *el mejor medio es la constante aplicación de las ciencias físicas y morales a todas las actividades humanas.*

No fueron obstáculo las murallas chinas del aislamiento de las naciones antiguas a la difusión en todas ellas del espíritu *único* de la antigüedad. En modernos tiempos, la frater-

nidad del cristianismo y lo fácil de las comunicaciones hacen también pesar sobre el espíritu de cada pueblo, el de la época. No obstante los factores climatéricos y étnicos, y especialmente los fenómenos psicosociológicos de la herencia, las sugestiones del medio y los procesos de homogenización de las sociedades, son parte a mantener, en cierto modo, a cada país encastillado en su psicología colectiva, es decir, en la *perpetuación de su espíritu nacional.* He ahí el fenómeno más contradictoriamente obscuro que se presenta ante la crítica histórica: la influencia de los pueblos sobre los tiempos y de los tiempos sobre los pueblos...

Dos grupos de pueblos han sido los obreros principales de la civilización moderna: de un lado, los pueblos *latinos o latinizados* (italianos, franceses, españoles, portugueses e hispanoamericanos); del otro, los pueblos *sajones y germanos* (belgas, holandeses, alemanes, daneses, escoceses, irlandeses, suecos, noruegos y angloamericanos)[1]. Cada uno de estos dos grupos ha sido bautizado con un nombre genérico: con el de "pueblos latinos" el primero, y con el de "pueblos sajones" el segundo. Extiéndense así dos denominaciones que abarcaron, cada una en su origen, un pequeño territorio y una pequeña colectividad humana. El nombre del Lacio trascendió de las campiñas del Sud del río Tíber ,a Roma, a Italia, a todo el imperio; el de sajones, de un territorio hoy llamado Hanóver, situado entre el Wésser y el Elba, a una tribu bárbara, y, de ésta al conjunto de todos los pueblos bárbaros del Norte.

Mucho se pretende decir con la palabra *raza,* una de las más elásticas en la moderna nomenclatura sociológica... Su empleo, para sintetizar esas dos familias de pueblos, aunque repugna a la etnografía, presenta ciertas conveniencias al geógrafo y al sociólogo. No hay *razas* puras, como todos sabemos; más, por cierto proceso de *homogenización* que se opera en todas las sociedades constituidas, puédese afirmar

1. H. TAINE, *Philosophie de l'Art,* París, 1904, tomo I, pág. 225.

sin escrúpulo que existe cierto tipo vago de civilización latina, y otro de sajona. Cada cual reune las notas comunes y salientes de su respectivo grupo de naciones. La etimología de las lenguas aumenta esa diferencia; el clima colabora también, siendo más frío en el grupo de los países del Norte; y la historia nos enseña que, a pesar del fenómeno universal de las mezclas étnicas en ciertas regiones más profundamente latinizadas, como lo fueron Hispania y las Galias, los invasores bárbaros no dieron más que jefes a la población primitiva, mientras que en otras partes — Inglaterra, Alemania, Países Bajos — expulsaron, destruyeron y reemplazaron a los antiguos habitantes. A esos varios elementos congruentes — de origen, historia, etnografía, clima y filología — debe agregarse otro, acaso de mayor importancia: el estudio sociológico de los caracteres nacionales, de la psicología colectiva, de la vida espiritual de estos pueblos. Su estudio y comparación nos enseña que cada uno de ambos grupos está compuesto de una serie de nacionalidades que pueden conceptuarse hermanas, pues presentan fraternales semejanzas.

Por ser cada sistema educativo una síntesis, la más completa, y un factor, el más poderoso, de esas "almas nacionales", paréceme que corresponde tener en cuenta en estudios pedagógicos como los presentes, la apuntada clasificación bipartida... Encarece su interés el hecho de que, actualmente, se proclama en ciertos países de los llamados latinos, acaso sin suficiente discernimiento, la imitación incondicional de algo que se denomina, ya el "sistema germano", ya el "sistetema anglosajón", y hasta el "sistema nuevo".

Observa Taine que, en arte, Italia ha excedido y compendiado a todos los pueblos *latinos*, y los Países Bajos (refiérese especialmente al arte pictórico) a todo el grupo de los *sajones*. Puede decirse que, en educación, Italia, España y Francia tuvieron, por su orden, su histórica época de auge entre todas las naciones europeas; que Francia es aún, como siempre fué, incomparable maestra en arte estético del discurso; pero Inglaterra (incluyendo a Norte América, que sigue su sistema) enseña hoy al mundo a resolver el difícil y fun-

damental problema de *educar el carácter del hombre y del ciudadano,* y Alemania, el no menos difícil de *difundir la ciencia* en todas las clases sociales. Pueden presentarse estas últimas naciones como dos grandes modelos, cada cual superior en su género: el uno *educa* y el otro *instruye,* mejor que todos.

Si un método puramente lógico y psicológico, que construyese imaginativa cuando no geométricamente los sistemas, sería sólo teórico y acaso utópico, el de simple descripción es deficiente aun para la descripción misma. Limítase ésta a las formas primeras de fenómenos y cosas, sin ahondar en otras más complicadas y esenciales, para las cuales no bastan el tacto ni la auscultación sino que es necesario el sondeo, el escalpelo, la autopsia.

Emplearé, pues, en el curso de este tratado, un método que llamaría *psicosociológico,* cuya característica es *basar la especulación en la descripción, y la descripción en la psicología y la sociología.* Su forma de exposición es positiva; pero sus medios de investigación pueden considerarse eclécticos, por cuanto estudia los hechos libremente, adaptando *a cada hecho* el sistema que mejor le convenga. Su principal mérito consiste, pues, en no someterlos a todos en bloque a sistematizaciones escolásticas, románticas, metafísicas, sino en emplear, ora conjunta, ora alternativamente, *todos los métodos según los casos.*

Surge de la manera de investigación científica que adopto la siguiente división tripartida de este tratado general sobre LA EDUCACION:

Libro I. La evolución de la educación. — En el concepto de que cada sistema educativo obedece al espíritu de la época y al de su medio ambiente, o sea al tiempo y al espacio, es lógico estudiar por su orden una y otra base. Principiando por la primera, profeso, como se verá, el postulado de que

cada edad modela sus instituciones conforme a alguna o a algunas ideas-fuerzas, capitales, que les son propias y la caracterizan a través de la historia. Busco esas ideas madres en la edad antigua, en la media y en la moderna, y llego así a la edad contemporánea, que conceptúo de universal revolución educativa.

Libro II. La educación contemporánea. — Terrible empresa es para un tratadista clasificar y describir los modos contemporáneos de educación y de instrucción propiamente dichas. Obra es de titanes la sola lectura de los documentos y la clasificación de los sistemas. Destruir los prejuicios sobre ellos propalados y describir en breves términos, obviando detalles inútiles, su espíritu, es el objeto de esta sección de mi obra. Para conseguirlo he abordado la materia desde los siguientes y principales puntos de mira: educación del carácter, educación doméstica, educación clásica y educación moderna, educación religiosa y política, planes de estudio (educación primaria y secundaria), universidades.

Libro III. Teoría de la educación. — He ahí la sección de pura doctrina. El deseo de dar a los términos que uso en todo el curso de la obra una acepción científica precisa, en vista de que su frecuente empleo en el lenguaje corriente les concede significaciones vagas, podría haber justificado el poner esta parte al comienzo, como teoría general y prolegómenos, o acaso a modo de enunciación genérica, así como los matemáticos plantean el teorema antes de demostrarlo. Pero considerando, por una parte, que, si la acepción pedagógica de ciertos vocablos se oculta al vulgo, no así a espíritus preparados, y, por otra, que el verdadero proceso de gestación a que ha obedecido la doctrina del libro III es principalmente el resultado del estudio descriptivo de los libros I y II, he resuelto dar a aquél el lugar que le corresponde según el método positivo adoptado en la exposición de esta obra. Trata el libro III y último de los siguientes temas o asuntos: concepto y definición de la educación; sus tres elementos fundamentales, el individuo, la sociedad y el progreso; el estudio y la profesión de la enseñanza; principios generales de la edu-

cación; organización de la instrucción pública; teoría de la educación femenina; teoría de la ortofrenia o educación de los anormales pedagógicos.

Tales son el método y el plan de esta obra, cuyos libros forman, por su encadenamiento doctrinario, un todo que se podría representar, según la vieja figura escolástica, por tres círculos concéntricos.

LIBRO I

LA EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN

CAPITULO I

LA EDUCACIÓN EN LA EDAD ANTIGUA

§ 1. Objeto y método de este libro. — § 2. Unidad de la educación antigua grecorromana. — § 3. Carácter republicano de la educación antigua. — § 4. Carácter naturalista de la educación antigua. — § 5. Carácter dialéctico de la instrucción antigua. — § 6. La educación de los espartanos. — § 7. La educación de los atenienses. — § 8. La educación en la filosofía griega. — § 9. La educación de los romanos.

§ 1

OBJETO Y MÉTODO DE ESTE LIBRO

No podemos conocer el presente sino por el pasado. Para comprender las grandes cuestiones pedagógicas actuales es indispensable estudiar la evolución de la enseñanza a través de las edades y de los pueblos. Pero una historia minuciosa de la educación sería una historia completa de la humanidad; requeriría una exposición demasiado larga y difícil... Me limitaré, pues, a esbozar una síntesis de la evolución educativa. Para construirla, debo entresacar, del conjunto de los hechos, los casos más significativos y típicos. Y es de notar que, por ser la evolución de los sistemas educativos consecuencia de la evolución de la moral y la política, esta síntesis involucrará, aunque por modo harto vago y genérico, toda una genealogía de la moral y de la política.

Así como cada hombre y cada pueblo, cada edad posee un alma que cristaliza en su literatura, sus artes, su filosofía, sus costumbres. Para comprenderla, debemos analizar estas cristalizaciones. En el cúmulo de hechos que constituyen una civilización y una época, puédense desentrañar *las más*

trascendentales ideas fuerzas sociales. Una vez desentrañadas, han de hallarse entre ellas ciertos vínculos más o menos claros e íntimos, ciertas semejanzas, que, a su vez, sean susceptibles de resumirse en una idea general, núcleo de las distintas ideas fuerzas del momento: *la idea madre de la época.* Como ésta se presenta bajo las más variadas formas y aspectos, el sociólogo deberá esforzarse por darle los caracteres y nombres más apropiados y comprensivos.

Los hechos humanos y los fenómenos sociales son complejos, por cierto, y simplificarlos excesivamente podría ser desnaturalizarlos... Ahí se revela el verdadero conocimiento de la historia y la aptitud dialéctica del historiador, cuya tarea estriba fundamentalmente en *sintetizar sin falsear*... Por varios y difusos que sean los casos y datos, siempre podrán condensarse en sus rasgos generales y comunes, es decir, refiriéndolos a sus ideas madres. En la historia, éstas se encadenan como vértebras. No sólo hemos de conocer las piezas del durísimo *esqueleto de ideas* que arma el cuerpo de nuestra civilización, sino también sus engranajes y articulaciones. Como los rayos Röntgen, la mirada del crítico penetrará en las vísceras palpitantes. El objeto de este libro I es, por lo tanto, investigar, en cada época y cada pueblo, los conceptos generadores de sus respectivos sistemas de enseñanza, y, luego, descubrir sus concatenaciones a través del tiempo... Busco primeramente en la historia el hilo de Ariadna que nos saque del Laberinto de nuestras actuales dudas y confusiones acerca de la pedagogía y la enseñanza.

La *producción* de las ideas madres se explica por antecedentes económicos y psicológicos, por leyes psicológicas y sociológicas. La *aspiración* humana obra generalmente provocando *reacciones por contraste.* Al antiguo régimen de castas sucede la moderna igualdad del cristianismo; al escolasticismo, el romanticismo; al romanticismo, el naturalismo...

La *comprobación* de la existencia de las grandes ideas madres puede hacerse analítica e inductivamente, comparando entre sí los fenómenos de la historia, para hallar *sus concordancias*... Es una aplicación del *método de las concordancias* de la lógica inglesa (congruente, por cierto, con la aplicación

ocasional y subsidiaria de otros métodos). "Si tomamos cincuenta crisoles de materia fundida que se dejan enfriar y cincuenta soluciones que se dejan evaporar, todas cristalizan... Azufre, azúcar, alumbre, cloruro de sodio; las diversas materias, las temperaturas, las circunstancias, son todo lo diferentes que cabe... Encontramos allí *un hecho común* y no más que uno: el tránsito del estado líquido al estado sólido; de ahí concluímos que ese tránsito es el antecedente invariable de toda cristalización"[1]. Tal es la aplicación que, con un ejemplo físico, se ha dado al *método de las concordancias,* cuya regla fundamental es: *si dos o más casos del fenómeno en cuestión no tienen más que una circunstancia común, esta circunstancia es una causa o efecto.* Aplicándose el método de la concordancia a la sociología, tómese un gran grupo de fenómenos — institutos, autores, sistemas, palabras—, analícense, búsquense en ellos las *ideas comunes;* tradúzcanse estas ideas comunes en *ideas fuerzas sociales;* estúdiense luego comparativamente esas ideas fuerzas *reduciéndolas a su expresión mínima,* y se hallará *la idea madre que se busca.*

Limítanse casi todas las llamadas "historias de la pedagogía" a un estudio cronológico de los grandes autores, al que se añaden descripciones de ciertos institutos célebres. Sin embargo, en un estudio sintético de la historia de la educación, los grandes autores no son más que *expresiones de su ambiente y de su tiempo,* y expresiones más o menos exactas... ¿No sería más completo ir al fondo y estudiar en sí los rasgos culminantes del espíritu de esos ambientes y épocas? Al fin y al cabo, los autores no son más que síntomas, si bien a veces de los más elocuentes. Por ejemplo, en Platón no resulta sino apenas vagamente bosquejado el fenómeno que llamo "naturalismo helénico" (o "estetismo", o "animalismo"), idea madre de la educación griega; para comprender dicho fenómeno hay que estudiarlo en el conjunto de la antigua cultura helénica: filosofía, artes, política, literatura... De ahí que el

1. Véase STUART MILL, *Traité de Logique inductive et déductive,* trad. francesa, París.

método de una exposición crítica y sistemática de autores sea, si no falso, incompleto y engorroso, esto es, insuficientemente sintético. Además, son tantos, que compulsarlos a todos sería demasiado largo... Por ende, mejor será *describir los sistemas prácticos,* y sólo secundariamente, para penetrar estos sistemas, estudiar a *ciertos* autores. Pero, ¿cómo seleccionarlos?... En general, todo gran hombre es, a su manera, un gran pedagogo; todo reformador, todo filósofo eminente, todo estadista, todo civilizador, es un educador del pueblo. La dificultad aumenta por la circunstancia de que no siempre fueron los más influyentes en la educación de la humanidad aquellos que más directamente trataron de la pedagogía. Es cuestión de "buen criterio" entonces saber distinguirlo.

Del concepto que de la historia profeso dimana el método expositivo que aquí debo seguir y que he llamado *psicosociológico,* por cuanto describe y estudia, más que las formas externas, la psicología de las sociedades, de las cuales son aquéllas nombres y símbolos. El método de exposición de historia de la pedagogía que se limita al estudio de los grandes autores por orden cronológico, podría ser el reverso de este método psicosociológico, y denominarse *críticoliterario.* Y, si el método psicosociológico es el más conveniente, a mi juicio, para obras de síntesis, pienso que para exposiciones *in extenso* convendría uno *mixto,* en el que se alternase el análisis psicosociológico con la crítca literaria, pues las teorías especulativas de los grandes autores son idealizaciones del presente y antecedencias del futuro[1].

Los cuatro grandes períodos de la clásica división de la historia son también aplicables a una síntesis de la evolución pedagógica, a saber:

1.° *Época antigua,* educación de los griegos y los romanos; su carácter republicano, naturalista y dialéctico.

---

1. Paulsen y Dittes siguen un método mixto. Compayré más bien uno críticoliterario. Véase F. PAULSEN, *Geschichte des gelehrten Unterrichts,* Leipzig, 1895; F. DITTES, *Histoire de l'Education et de l'instruction en Allemagne,* trad. franc., París; G. COMPAYRÉ, *Histoire de la Pedagogie,* París, 1886.

2.° *Época medioeval*, la educación escolástica; su artificialismo y ascetismo; origen de las universidades.

3.° *Época moderna*, que abarca: *a)* el Renacimiento; *b)* la Reforma; *c)* el neohumanismo de los filósofos y enciclopedistas del siglo XVIII; *d)* la Revolución francesa, con sus proyecciones políticas y religiosas sobre la educación.

4.° *La actual evolución educativa*, o sea el movimiento que, desde el siglo XIX, empieza a universalizarse, erigiendo como principio más o menos categórico, no ya el pleno desarrollo de la capacidad física y las actividades políticas, como en los tiempos clásicos de Grecia y Roma; no ya el ascetismo, con desprecio del cuerpo y de la política, como en los tiempos teológicos; no ya el ideal del pleno desenvolvimiento de la inteligencia, la sensibilidad y el cuerpo para fines de grandeza moral e intelectual, como en recientes tiempos románticos, sino el fin de las *necesidades económicas*, al cual se supeditan otros ideales como colaborantes o concomitantes [1].

§ 2

UNIDAD DE LA EDUCACIÓN ANTIGUA

El estudio del desenvolvimiento de la educación en la prehistoria y en los antiguos pueblos de Oriente — indios, chi-

1. Hallo en cada una de las tres primeras épocas pedagógicas, como antecesoras del actual movimiento, suficientes rasgos para diferenciarlas y caracterizarlas, aunque en ello me aparte de otras divisiones seguidas por autores importantes. F. Paulsen (ob. cit.), divide así las varias épocas: 1.ª edad del humanismo *(das Zeitalter des Humanismus)*, 1450-1520; 2.ª el fundamento de la enseñanza protestante y católica de la época de la Reforma y de la Contrarreforma *(die Begründung des protestantischen und katholischen Gelehrtenschulwesens der Reformation und Gegen-Reformation*, 1520-1600; 3.ª época de la construcción áulica francesa y principio moderno de las universidades y escuelas *(des Zeitalter der französisch-höfischen Bildung; beginende Modernisirung der Universitäten und Schulen)*, 1600 (1648)-1740; 4.ª época de la conquista paulatina del neohumanismo *(das Zeitalter der Aufklarung allmähliches Aufsteigen des Neuhumanismus)*, 1740-1825; 5.ª época del neohumanismo, fundación de los *Gymnasien (des Zeitalter des neuen Humanismus, die Begründung des Gymnasions der Gegenwart)*, 1790-1840; 6.ª época, evolución de los últimos tiempos *(Strebungen in jüngster Vergangenheit)* 1840-1892.

nos, japoneses, persas, egipcios y aun judíos — carece de interés *actual.* No así el de la educación de los griegos y romanos, porque éstos, los "pueblos clásicos", especialmente los griegos, iniciaron el sistema educativo que luego habían de adoptar o de adaptar y desenvolver los pueblos blancos de Europa. Y, en cuanto a la influencia de la educación hebraica, es de advertir que puede bien estudiarse, siguiendo un orden sociológico, en la educación medioeval, cuando el cristianismo modifica, y tan fundamentalmente, el sistema legado por la cultura de los pueblos clásicos.

Divididos los pueblos helénicos desde los comienzos de su historia en varias tribus (eolios, dorios, jonios, aqueos), no llegaron nunca a constituir una bien amalgamada unidad política; formaron varios estados independientes, que, si bien a veces sostuvieron guerras entre sí, cultivaban relaciones amistosas, artísticas y comerciales. La mayoría de los estados helénicos parecían no haber comprendido la importancia de la educación, pues, salvo el Epiro y la Tesalia, las demás regiones eolias y aqueas del centro de la Grecia (Beocia, Fócida, etc.) y del Peloponeso (Arcadia, Élida, Acaya) no han dejado trazas de conocimientos e instituciones pedagógicas. Sólo la rama dórica, cuyo centro principal fué Esparta, y a la par de ella los atenienses, especialmente los de origen jónico, produjeron sistemas educativos típicos, que marcan una etapa en los progresos de la humanidad.

Aunque bajo ciertos aspectos la educación espartana difiere de la ateniense, una y otra coinciden en sus líneas generales, hasta el punto de caracterizar *una* única educación griega. Más aún, una única educación clásica y antigua, pues en pedagogía puede hacerse abstracción del Oriente, y los romanos siguieron las huellas de los griegos, como Eneas las de Ulises... Así, el más característico modelo de la educación en la antigüedad clásica nos lo presenta, a preferencia de Roma, Grecia. Desde Jenofonte hasta Marco Aurelio, los hombres se educaron como *gimnastas y hablistas.* Pero el sistema fué más vigoroso cuando se iniciaba con Sócrates que cuando decaía bajo los césares, porque es propiedad de todo lo humano presentarse con mayor nitidez en su origen y creación que en

posteriores prolongaciones o imitaciones. Los ulteriores *perfeccionamientos* suelen ser más superficiales que profundos, más artificiosos que espontáneos, más de forma que de fondo, más de convención que de convicción... Nunca es tan sincerò el hombre como cuando concibe, y, en el orden moral, la *fuerza* de una verdad depende de la sinceridad de quien la emite.

Hallo en ésta una y única educación grecolatina tres caracteres típicos, íntimamente conexos entre sí: fué *republicana, naturalista* y *dialéctica*. Y paso a explicar sucesivamente estos caracteres en los siguientes parágrafos

§ 3

CARÁCTER REPUBLICANO DE LA EDUCACIÓN ANTIGUA

La educación de los pueblos de Oriente era teocrática e imperialista; por esto no pueden servir de modelo a la educación moderna, que es libre, republicana, casi cristiana. No así la educación grecolatina, dado que, en la historia de los pueblos, las naciones griegas y romanas fueron las primeras sociedades que se constituyeron en *república*... Es decir, las primeras sociedades que no entregaron ciegamente a un autócrata la *res publica*, conservando, por el contrario, todos y cada uno de los ciudadanos el derecho y hasta el deber de intervenir en el gobierno.

Los griegos, como los romanos, nos presentan, por ende, un notable ejemplo: el *primer ejemplo* de educación política del pueblo. Este fenómeno tiene su explicación. La solidaridad nacional era en la antigüedad, por el continuo estado de guerra, una cuestión de esclavitud o de libertad, de vida o de muerte... Los pueblos vencidos, puesto que entonces no existía el *jus gentium* moderno, eran aniquilados, destrozados, encadenados; se convertían en castas inferiores; vendíanse los prisioneros en los mercados públicos... Y, como la victoria era un producto de la organización militar, y esta organización es un resultado de la educación política del pueblo *en toda la república*, la educación debió ser una preocupación primordial

en los pueblos helénicos y en Roma, que constituyeron las primeras repúblicas de la historia. En los imperios teocráticos del Oriente no era necesaria, porque, no existiendo allí el espíritu republicano de los pueblos clásicos, la voluntad del déspota era todo: implicaba la solidaridad nacional, la organización militar, el poder internacional... En Esparta, en Atenas, en Roma, había que formar esa cohesión de la fuerza, originariamente defensiva, y luego también ofensiva; allí no se admitía un autócrata que la encarnase, al menos antes de la respectiva decadencia... ¿Y cómo formarla, donde cada ciudadano era un individuo, una entidad cívica responsable, sino por medio de la educación política del pueblo, o sea de los ciudadanos?

Las naciones modernas son también republicanas; pero debemos reconocer que lo son como de segunda mano, diríase que convencionalmente. Siguen la primitiva política ciudadana de los griegos y los romanos; pero con menor rigidez, con menor sinceridad que aquellos ciudadanos regidos por las leyes de Licurgo, de Solón, de las Doce Tablas... Las antiguas sociedades griegas y la romana se hicieron a sí mismas, puede decirse, y las modernas han sido hechas por las circunstancias; en los comienzos de éstas, la voluntad individual del ciudadano ha intervenido menos que en los orígenes de los pueblos clásicos; y, finalmente, el cristianismo y el progreso han suavizado la guerra y las costumbres, hasta el punto de que la derrota no implica ya la esclavitud ni la muerte... La preocupación de la educación política del pueblo es, pues, menos espontánea. En Esparta, Atenas y Roma, durante los primeros siglos de su existencia, ningún ciudadano podía ignorar sus responsabilidades. Si desconocía sus deberes cívicos, peligraba la patria, peligraba su propia libertad individual. El patriotismo era, pues, un sentimiento *egoísta*, fundado en la obligación de que la ciudad se defendiese del extranjero, y le venciese y explotase. Es muy distinto el patriotismo moderno, en cierta manera *altruísta*. En nuestros días se concibe la patria como una entidad más grande y numerosa

que la ciudad natal, y se la ama, más que por necesidad, por la tradición y por la gloria.

El republicanismo helénico y romano puede considerarse como un antecedente, en lo político, del cristianismo. En efecto, la doctrina de Jesús y de los apóstoles preconiza el principio de la *igualdad*, y esta idea existió a su modo en las antiguas repúblicas, por cuanto todos los ciudadanos tenían derechos y deberes semejantes. Esas repúblicas eran sin embargo aristocráticas, por cuanto existían diferencias de clase, tenían por legítima institución la esclavitud, practicaban la guerra y reconocían escasa personalidad jurídica a la mujer. Hay, pues, profunda divergencia, aunque también alguna semejanza, entre aquella relativa igualdad política y la absoluta igualdad humana del cristianismo. Esta, fundada en las doctrinas de Jesús y los apóstoles, enalteció la caridad universal como primera virtud ética; aquélla, por órgano de filósofos como Platón y Cicerón, proclamó solamente la amistad *(amicitia)*, como la virtud social por excelencia. La caridad es a la igualdad cristiana lo que la amistad a la igualdad cívica.

El carácter republicano de la educación griega se refleja elocuentemente en lo que se llamaba el *juramento de los efebos*. Los jóvenes de casi todas las ciudades de Grecia, al llegar a la edad viril, debían pronunciarlo solemnemente. Según el texto reconstruído por modernos arqueólogos, una de sus formas fué la siguiente: "No deshonraré estas armas sagradas; no abandonaré a mi compañero en la batalla; combatiré por mis dioses y por mi hogar, solo o con otros; no dejaré a mi patria disminuida, sino más grande y más fuerte que cuando la recibí; obedeceré las órdenes que la prudencia de los magistrados sepa darme; seré sumiso a las leyes vigentes y a las que el pueblo haga en acuerdo común; si alguien intenta derogar estas leyes o desobedecerlas, no lo toleraré, y combatiré por ellas, o solo o con todos; respetaré los cultos de mis padres. Tomo por testimonio a Aglaura, Enyalios Ares, Zeo, Talo, Auxo, Hegemone".

Como se ve, el ciudadano se hacía solidario y hasta personalmente responsable de la defensa y grandeza de su patria. Comprometíase a formar en sus ejércitos, a sostener sus leyes y a luchar contra toda corrupción política. La forma del juramento es bella, valiente, compendiosa. Coronaba la obra de la educación, sintetizando sus más altos fines sociales.

§ 4

CARÁCTER NATURALISTA DE LA EDUCACIÓN ANTIGUA

Tan distintos somos los hombres modernos de los antiguos, que no nos es dado comprenderlos sin despojarnos de nuestros más íntimos sentimientos y preocupaciones, así como nadie podría hoy servir de modelo a un escultor griego sin despojarse de sus vestiduras. "El cristianismo y el traje, se ha dicho, lo han hecho todo". Desnudemos, pues, nuestra alma, colguemos de nuestros hombros una túnica de lino, y razonemos un instante sentados sobre las gradas de un templo helénico, en el siglo de Pericles... Deslastrándonos de nuestra imperativa herencia psicológica, de nuestros razonamientos escolásticos, de nuestras complejidades convencionales, observemos un instante aquel singular fenómeno que fué en su tiempo el más alto coeficiente de la cultura griega: el *naturalismo*. Llamo así al conjunto del sistema filosófico, político, religioso y educativo de los pueblos helénicos, porque concordaba con los impulsos y las pasiones más espontáneas del hombre, sin refrenarlas ni desfigurarlas.

Una de las más características ideas-fuerzas generatrices de nuestro espíritu moderno es, puede decirse, la supremacía ética absoluta de la *vida humana* (cristianamente humana, lo que los teólogos y los ascetas llaman "vida humana") sobre la *vida animal*. Quiero decir, el disimulo de la vida animal, como secundaria, y la soberbia exhibición de la humana, como la única noble y que realce nuestra

dignidad de semidioses. Es una cuestión de orgullo y es una cuestión de moral. Lo cual significa un doble dogma, tácito o expreso, franco o velado, de filosofía y de religión. A la inversa, entre los antiguos, la vida animal (que es la vida humana según la Naturaleza) sobreponíase en el ánimo de los pueblos a lo que los cristianos llamamos "vida humana", y esto es lo que conceptúo el *fenómeno fundamental* de su alma. En niguna parte fué más palpable tal manera de ser que en el bello país de Grecia: la política, la religión, la filosofía, eran actividades estimuladoras y no inhibitorias de la plasticidad del animal-hombre...

El misticismo cristiano es producto de la castidad. Satisfecho el cuerpo, el sentimentalismo toma formas normales y equilibradas... Cuando los hebreos adoraban el becerro de oro, olvidaban sus pasiones taumatúrgicas; cuando sus profetas se las despertaban, olvidábanse del ídolo. Para los griegos, la satisfacción de los apetitos debía ser continua, pública, moral, religiosa, política, filosófica; se permitía y aconsejaba, y estaba sancionda por los principios y arraigada en las costumbres. De ella dimanaba ese aquietamiento de los nervios que constituía la olímpica serenidad del alma helénica. Libre el ánimo por la tranquilización de la carne, el cerebro funciona sin prevenciones ni ansias insaciables; de ahí el aticismo, de ahí el laconismo... Pueblos que poseían un sistema nervioso tan irascible como el espartano, o tan exquisitamente sensible como el ateniense, no hubieran podido jamás producir lo uno ni lo otro bajo el dominio de una teología menos clara, menos tolerante, menos amable. Habríanse corrompido fácilmente, hasta engendrar formas e ideas absurdas; antes que maestros, se los reputaría ludibrio de la humanidad. Un cristiano, un asceta cristiano, puede considerar a ese gallardo espíritu griego, a ese naturalismo helénico, como un desequilibrio entre la intensidad del pensar y lo débil del sentir. Es cuestión de ideales y aspiraciones. Para unos, la perfección consiste en la belleza terrenal; para otros, en la belleza celeste o beatitud... Suponed a Santa

Teresa de Jesús, en la impunidad de la religión y la costumbre, bajo el límpido cielo de Apolo, coronada de lirios y mirto y rodeada de atletas y filósofos, paseando triunfante su belleza bajo los laureles de Atenas. ¿Escribiría, sentiría entonces sus obras admirables, inspiradas por el amor hacia un Esposo ideal, en la sobreexcitación de una castidad forzada?... En Grecia, la íntima aspiración de aquella virgen ardorosa no hubiera podido tomar otros vuelos que los consagrados por la moral y la religión del medio ambiente. Y esta religión y esta moral están condensadas en la admirable ingenuidad de la siguiente frase de Herodoto: "Algunos pueblos bárbaros se avergüenzan de la desnudez[1]". En un templo de Afrodita, *santamente* aquietada la mujer, no existiría la monja; en un convento de Cristo, *santamente* insaciada la mujer, florecería la monja. Tales son las diversidades, a través de las épocas y los pueblos, del angular concepto de *equilibrio* y hasta del de *santidad*...

Profesaron los griegos una verdadera adoración por la naturaleza humana, como si ellos hubieran descubierto su superioridad, el gran salto que da ésta sobre las demás especies animales. Mientras que los pueblos asiáticos inventaron sus dioses con formas fantásticas, mitad hombres, mitad bestias, los helenos crearon los suyos, por órgano de la poesía primitiva, a su imagen, con sus pasiones y flaquezas, reconociendo en esto que no concebían nada superior al hombre. Venerábanle no sólo por sus facultades internas, sino también por sus caracteres externos. La belleza física era respetada y premiada. Rechazaban todo lo que pudiera disfrazar o desfigurar la natural imagen humana. Así, una barba afeitada considerábase como algo humillante, pues la cara monda da al varón un aspecto afeminado opuesto a su naturaleza. Comenzó esta costumbre de afeitarse en los tiempos decadentes de la dominación macedónica, y aun entonces los filósofos la execraban como contraria a sus principios.

1. HERODOTO, I, 10.

Ésta adoración de la naturaleza humana se reflejó en las artes plásticas griegas y fué causa de su superioridad en los dominios del arte[1]. Considerando al hombre, en sus formas naturales, sin disfraces físicos ni prejuicios de moral, tan exactamente le reproducían, que la anatomía moderna no halla defecto en sus estatuas. Y, si sobresalieron más en la escultura que en la pintura, es porque sus ojos primitivos distinguían mejor las formas brutas que las abstracciones del dibujo y los delicados matices del colorido. Confundían, en efecto, tintes que la vista moderna siempre diferencia, como el azul obscuro y el negro; Homero habla en varios pasajes de "caballos de color de jacinto".

Es lógico que, en su adoración por la naturaleza humana, considerasen los griegos, en cada hombre, su animalidad antes que su mentalidad de ser racional; y es más lógico aún que, por esa misma adoración, les preocupase poco el aspecto teológico del hombre, o sea su inmortalidad y su capacidad para merecer, *post mortem,* eternos premios y castigos. Inteligentes y sanos, no se empeñaban en resolver teológicamente el problema de la muerte; ingenuos y primitivos, veían mejor lo físico que lo psíquico. Por esto sobresalieron en la épica y en la escultura. Hay un frase de sublime sencillez en Homero. Describiendo el ejército griego en Troya, aparea hombres y bestias: "Allí están los jefes y los reyes de los griegos. Díme, musa, ¿cuáles eran los mejores entre los hombres, cuáles entre los caballos?"

Cuando Clistenes, tirano de Sición, recibió en su casa a los pretendientes de su hija, les hizo demostrar principalmente su destreza y fuerza físicas[2]. El mejor medio que halló Agesilao en hora de desconfianza para animar a su ejército, fué exhibirles desnudos los prisioneros persas, ante cuyas carnes fofas y pálidas rieron con desdén

---

1. Véase ZELLER, *Die Philosophie der Griechen*, 3.ª ed., tomo II.
2. HERODOTO, VI, 99.

los soldados griegos[1]... La parte psíquica del hombre, velada al pueblo, revelábase al estudio de los sabios, cuya única ciencia, cuyo colosal esfuerzo, el *logos*, consistía en exteriorizar en palabras lo interno.

Como la religión y como el arte, también la filosofía rendía culto a la naturaleza humana; pero, siendo una actividad más intelectual y sutil que el arte y la religión, no se nota ya en ella la misma supremacía del hombre físico sobre el hombre psíquico.

Pitágoras y Sócrates sembraron doctrinas que proclamaban el valor de todos los caracteres de la naturaleza humana y tendían al desenvolvimiento armónico de todas las facultades del hombre. Esta idea, formulada por Platón, fué el principio fundamental de la Academia, y de ahí pasó a la doctrina de la nueva Academia. Según Jenócrates, que pertenecía a la antigua Academia, "la felicidad consistía en la realización de todos los actos naturales comunes con las bestias, así como en la posesión de la virtud propia del hombre". Estudia Aristóteles al hombre como un mero animal, sin disfrazar esta observación, como luego lo harán Linneo, Buffón, Cuvier y demás naturalistas modernos, hasta que, contra los prejuicios teológicos, llegue a ser demasiado evidente por el adelanto de las ciencias...

Siendo el culto de la naturaleza humana un principio muy general, no es extraño que surgieran discrepancias sobre su aplicación. Mientras que Platón excluía el placer de la idea del bien, su discípulo Aristóteles profesó una doctrina opuesta, adelantándose, con una exacta intuición de la realidad, a las modernas teorías utilitarias. Según el filósofo de Estagira, "el placer constituye el fin natural de toda acción, y está tan íntimamente vinculado con la vida, que la belleza y la virtud son funciones propias de una perfecta naturaleza humana, corporal y espiritual".

Del culto de la naturaleza humana arrancaron primero los pitagóricos y los socráticos; luego, la Academia y el

1. Véase TAINE, *Philosophie de l'Art*, París, 1913, tomo II, págs. 167-182.

Liceo. De la base de que "el placer constituye un bien natural, que se procura viviendo según la naturaleza", parten también los estoicos y epicúreos, que después siguieron tendencias bien diversas, casi opuestas, como bifurcaciones de un mismo camino. Los romanos, más tarde, no harán más que aplicar y seguir la tendencia naturalista que Séneca enunciará en esta tesis: "Servíos de la naturaleza como guía, que la razón la observe y la consulte; esto es vivir feliz y conforme a la Naturaleza".

De ese culto de la naturaleza humana, de ese concepto de la belleza y la virtud, de la perfección, resulta que la educación, según la fórmula platónica, tenía por objeto desarrollar todas las facultades del hombre, las físicas y morales, conjunta y armónicamente. Es que los filósofos griegos — los filósofos antiguos, en general—, no llegaron a reconocer una *diferencia específica* entre los fenómenos fisiológicos y los psicológicos. Esta escolástica diferenciación, de cepa teológica, fué establecida mucho más tarde, en las edades media y moderna, y es el postulado de la "psicología mitológica". Los griegos ni la sospecharon, pues resulta contraria a la verdadera naturaleza humana; su filosofía de espíritu, aunque vaga y elemental, fué *naturalista* como ellos. Denominaríala yo "psicología nebulosa".

Hoy se aprecia a los hombres por su capacidad intelectual — ya para las especulaciones científicas, artísticas, políticas o industriales, ya aplicada a la moralización de la sociedad—, habiendo caído en desprestigio o en muy mediocre consideración la fuerza, la destreza y la belleza físicas. En Grecia, todo era apreciado igualmente: los triunfos de los juegos olímpicos como los del ágora, la gimnasia como la oratoria y las artes. Los hombres más inteligentes, los que aspiraban al gobierno, se ejercitaban para adquirir ascendiente sobre el pueblo, lo mismo en los deportes que en las letras y ciencias. Pitágoras, "el dulce filósofo, el gran matemático, fundador de la Academia y renovador de las costumbres", fué vencido en el pugilato en los juegos olímpicos; y, entre todos los ejercicios, era

éste el más duro y fatigoso, el que exponía a mayores peligros y reclamaba más agilidad y resistencia al dolor. Platón se presentó a la lucha en los juegos Píticos e Isténicos. Sófocles que, efebo de quince años, bailaba cantando el peán ante el ejército que venció en Salamina, frecuentó siempre la palestra; Eurípides y Crisipo ganaron coronas en los juegos. El poeta Timocreón de Rodas, era tan célebre como atleta, que el rey de Persia quiso demostrarle su admiración. La popularidad política de Alcibíades se cimentaba, acaso más que en su talento, en su elegancia y su destreza. El joven gimnasta, en *Los Rivales* de Platón, se burla donosamente de su adversario, que se ha hecho lector y pensador. "Sólo el ejercicio, le dice, mantiene el cuerpo. Mirad a Sócrates, ese pobre hombre que no duerme ni come, y que tiene el cuello arrugado y encorvado a fuerza de trabajar con el espíritu". Esta pasión por el estudio produce risa y casi desprecio, sin provocar la ironía de Sócrates ni las protestas de Platón.

Para que se comprenda mejor la concepción helénica, conviene recordar que, por el estado rudimentario de la técnica, la destreza era de decisiva utilidad y eficacia. En la lucha por la vida y en la guerra, la mayor fuerza muscular constituía apreciable ventaja. El hombre antiguo no poseía los admirables instrumentos que suplen, en el moderno, la debilidad y la impericia físicas.

§ 5

CARÁCTER DIALÉCTICO DE LA EDUCACIÓN ANTIGUA

Así como existen dos lenguajes, uno *emocional*, común al hombre y a los animales, y otro *conceptual*, particular del hombre, hay dos respectivos *modos de conocimiento*: el *intuitivo* y el *conceptual*. Cuando un animal, o un niño que no sabe hablar todavía, enseña Max Müller, ven un perro o un árbol, tienen la intuición de él; pero no van más allá, no clasifican el objeto entre otros semejantes. Cuando un hombre ve ese perro o ese árbol, mentalmente lo clasifica; a la simple

percepción e intuición añade el concepto. Fórmase éste por la *facultad de abstraer,* expresión excelente para significar la descomposición de las intuiciones sensibles en las partes que las constituyen; se despoja a cada parte de su carácter, para aislarla y formar un carácter general, un concepto [1].

La intuición de las cosas puede elevarse hasta una especie de conceptualismo nebuloso, de *discurso interno.* El animal, el niño o el hombre no poseen todavía, respecto del asunto, una conciencia clara, neta, objetiva. Dijérase que piensan o razonan subconscientemente, sin palabras o con medias palabras. Ocurre esto en los pueblos primitivos, mientras no tienen completamente formado su lenguaje y sus conceptos fundamentales. Por eso, entre los helenos, la ciencia se identificaba con el discurso, con el *logos.* Hacer ciencia era saber exteriorizar por medio del lenguaje hablado las ricas intuiciones de aquel pueblo excepcionalmente precoz y talentoso. Así, la voz *logos* venía a significar discurso, verbo, conocimiento, ciencia. Cuando esta ciencia subjetiva y verbal se discutía entre dos o más personas, lo que por fuerza había de producirse, llamábase *dialéctica.*

Podrían, pues, señalarse tres grados sucesivos de conocimiento: el sensual o puramente intuitivo, el conceptual intuitivo y el conceptual dialéctico. Algunos filósofos sostienen, empero, que "no hay pensamiento sin palabras, así como no hay palabra sin pensamiento". Esta afirmación no ha de tomarse al pie de la letra. Nadie negará que, en una época remota, hayan faltado palabras para expresar las sensaciones y preocupaciones; evidentemente, el conocimiento sensual e intuitivo ha precedido al lenguaje articulado... Pues bien; en la vida de los pueblos como en la de los individuos, hay siempre un *período de transición,* en el que el *concepto intuitivo,* derivado de la sensación pura, *tiende a concretarse en concepto hablado,* o sea en palabras. La palabra ha sido, pues, precedida de una especie de conceptualismo interno, difuso e indeciso, así como los astros fueron antes nebulosas. Estos conceptos subjetivos, estas nebulosas psicológicas, son ideas no

1. Véase, M. MÜLLER, *La Ciencia del Lenguaje,* trad. esp., Madrid.

formuladas aún dialécticamente, ideas todavía sin palabras. Se comprende por todo esto cómo los griegos confundían el conocimiento y la ciencia con el discurso, el *logos,* el cual a su vez se distinguía de la controversia o *dialéctica.*

La vida psicológica de los niños es más interna que externa, más intensa que extensa. Ocurre a la inversa con la vida del hombre adulto, quien, al precisar sus ideas, las circunscribe y exterioriza. En la inteligencia infantil produce un continuo movimiento íntimo la falta de conocimientos y experiencia; sólo después de adquiridos, lo objetivo llega a dominar lo subjetivo. Como los niños, los griegos, que representan la infancia de la cultura europea, vivieron una riquísima vida interior. Absolutamente ignorantes del mundo externo, al que conocían intuitivamente, poseían una curiosidad infantil de conocerlo conceptualmente, o, mejor dicho, de traducir en ideas claras sus ideas obscuras, en conceptos concretos y conscientes su conceptualismo intuitivo y subconsciente. Tenían dentro de sí mismos el *logos,* la ciencia intuitiva, los conceptos intuitivos, el discurso interno: el poder máximo de la inteligencia humana estribaba entonces en expresar en el lenguaje externo esa ciencia interna. Esto es la *dialéctica.* Como el hombre carecía de conocimientos externos positivos, la dialéctica era la filosofía suma, la verdad última. Por ello los hombres de pensamiento se llamaron al principio "habladores", *sofistas;* pero, habiéndose hecho uso del discurso hablado para demostrar cosas paradójicas y para defender causas injustas, el nombre de sofistas cayó en desprestigio, y Pitágoras inventó para substituirlo el de *filósofos.* "amantes de la sabiduría". Sin embargo, los primeros filósofos — Pitágoras, Sócrates, Platón —, fueron también exclusivamente dialécticos; bien pudieron llamarse sofistas como sus precursores, si tal designación no hubiera caído en descrédito. Aristóteles, según veremos, inicia más tarde una reacción realista. Aun dentro de esta nueva tendencia, la dialéctica, el arte de expresar en palabras externas el discurso interno *(logos),* fué el objeto y el método de la intelectualidad griega, aunque ya en forma menos imaginativa y metafísica.

El *dialecticismo* es un fenómeno correspondiente al

naturalismo en la psicología y cultura de los griegos. No son concebibles la libertad y elasticidad de su dialéctica sino dentro de la naturalidad de sus creencias y sentimientos. Platón (en *La República)* define como objeto de la educación "dar al cuerpo y al espíritu toda la belleza y la fuerza de que son susceptibles". Esta definición es, al propio tiempo, eminentemente naturalista y eminentemente dialéctica. Es naturalista, porque equipara el cuerpo con el espíritu. Es dialéctica, porque incluye en la educación una instrucción intelectual positiva, y reduce la función pedagógica a dotar al espíritu de toda la *belleza* y de toda la *fuerza* que sea capaz de poseer, es decir, de todo el poder dialéctico que pueda desarrollar... Traduciríase la fórmula académica en nuestros idiomas modernos en estas dos proposiciones: dar a los músculos, a los nervios y a las formas el vigor y la plasticidad de un animal de buena raza, y dar a la inteligencia todas las aptitudes y facilidades posibles para razonar con elegancia, con soltura, con exactitud. Precisamente, por carecer de un espíritu naturalista y dialéctico, simple y fuerte, encallaron más tarde los escolásticos en el fango de sus nebulosidades góticobizantinas, de sus obscuras teologías, de la impotencia de sus ergotismos...

Según el concepto helénico, la educación se dividía lógicamente en física, que comprendía la gimnasia y la danza, e intelectual. Componíase ésta última de dos grados: las *artes* — gramática, mitología, poesía y música —, y la *filosofía* o la dialéctica. La "ciencia", en el sentido moderno, no era aún conocida, puesto que el conocimiento se identificaba con el *logos* o discurso.

De los dos grados de educación intelectual, claro es que el superior era el más trascendente. Limitábanse los maestros de filosofía a enseñar a discurrir en alta voz, con palabra fácil y elegante. A cada idea su expresión, a cada expresión su idea. Nada de la profundidad ascética de las antiguas culturas de la India, producidas en medio de una flora y de una fauna casi terciarias y bajo un clima tórrido; nada de la inercia política que convertía en ergástulas los grandes imperios de Egipto, Siria, Nínive, Babilonia, Persia; nada de la ambición de Roma, para quien todo era poco; nada de las brumas sep-

tentrionales que envolvían la mitología y la mente de los pueblos germánicos en densas nubes místicas. Si se ha comparado el espíritu cristiano de los pueblos del Norte a la arquitectura de sus inmensas catedrales góticas, el espíritu helénico puede compararse también a la arquitectura de los templos griegos. No ofrecían las complejidades y sutilezas de los góticos y los bizantinos; ni eran gigantescos y terribles como los de la India y el Egipto; ni sombríos y fastuosos, como debió ser el salomónico de Jerusalén; ni pueriles como los de la China, con sus torres de porcelana y sus campanillas; ni místicos y primitivos como los de Schinto en el Japón. Eran monumentos de líneas simples y majestuosas, y ostentaban al sol sus nítidos relieves cincelados en mármoles deslumbradores. Todo sencillo y lógico, fué único en la historia el espíritu de aquellos pueblos gloriosos de la Hélade, con sus ideas más profundas que sus sentimientos. Sólo supieron sentir la belleza, y en una forma pura y prístina, limpia de las bastardías de la pasión religiosa y del desenfreno político.

§ 6

LA EDUCACIÓN DE LOS ESPARTANOS

Esparta, pueblo fuerte y reducido, encerrado en una estrecha, mediterránea, pobre y montañosa región, rodeado de naciones rivales ricas y progresistas, forzosamente debió forjarse un espíritu guerrero. Este espíritu se concretó en la legislación de *Licurgo* (siglo III antes de Jesucristo), cuyo principal objeto era dar a la patria una organización militar la más perfecta, para defenderse de los vecinos y conquistarles tierras mejores que las propias. Se ha dicho que, según esa legislación, la *educación militar* comenzaba a la hora del nacimiento; puede también decirse que antes del nacimiento, pues reglamentaba los casamientos con el fin de que se procreara la más robusta prole, e imponía a la mujer embarazada ciertos preceptos higiénicos para fortalecer el feto y facilitar la gestación y el parto... Como el ideal absorbente de los lacedemonios era la victoria, y como sus tierras eran demasiado

estériles para alimentar ciudadanos inútiles para la guerra, apenas nacido el niño se le presentaba a un consejo de revisión: si a su juicio era débil o deforme, abandonábasele en una montaña solitaria. A quienes merecían vivir, se los retiraba del seno de su familia, donde la maternal ternura pudiese conculcar la fiereza del soldado, y se los educaba en común en escuelas militares. Allí todo tendía a formarlos sufridos y fuertes; andaban desnudos y descalzos, en invierno como en estío; dormían sobre cañas y zarzos; bañábanse en las destempladas aguas del Eurotas; comían insípidos alimentos, poco y de prisa, y todo bajo la estricta vigilancia de los jefes. Con frecuencia se les negaba la comida, para que aprendiesen a aguantar el hambre y a robar con astucia; si se los sorprendía en los robos, el castigo era severo, no por el robo mismo, sino por no haberlo sabido disimular. Es bien conocido el ejemplo de aquel niño que, habiéndose apoderado de una pequeña zorra, la llevaba oculta bajo su manto, y, para no ser descubierto, se dejó desgarrar el vientre sin exhalar una queja. Azotábase a los tiernos educandos ante la estatua de la diosa Artemisa, hasta salpicarla de sangre; algunos morían de los golpes; pero nadie se lamentaba, porque esto era contrario a la honra del soldado. Ello es que se les enseñaba ante todo la resignación y el esfuerzo, las más grandes virtudes militares en las antiguas guerras. También se inculcaban allí el respeto y la modestia, parte bien fundamental de la disciplina: los jóvenes debían comer y andar siempre en silencio, con los ojos bajos, sin poder volverse ni interrogar; debían prestar obediencia a cualquier ciudadano que tuviese a bien darles órdenes.

La *combatividad* de la psicología de los espartanos se aplicaba a la guerra, sin desgastarse en otras artes o ciencias. Todo lo que no reportaba utilidad inmediata para la defensa y el ataque bélicos, menospreciábase como superfluo. La sobriedad era la característica de aquel pueblo; sobriedad que, para las costumbres, consistía en lo que se ha llamado las "virtudes espartanas", y, para el estilo, en el *laconismo*. Los ciudadanos debían acostumbrarse desde niños a hablar poco, porque la palabra suele entorpecer la acción, y la oratoria puede ser una válvula de escape de pasiones que deben antes

manifestarse *en hechos.* En la educación intelectual, la concisión — tan elocuente a veces — sustituía a toda otra retórica, así como el arte y la ciencia de la guerra a todas las artes y a todas las ciencias. Ejemplos hay hermosísimos de aquel estilo telegráfico. Cuando un ejército estaba en peligro, el gobierno le enviaba por todo mensaje una palabra: "¡Alerta!" Al tomar a Atenas, Lisandro escribió a su patria: "¡Cayó Atenas!" — Los romanos aprenderán luego esa misma concisión, y dirán, dando cuenta de una campaña, por boca de César: "¡Vine, ví, vencí!" — En síntesis, el fin de la educación lacedemonia era *formar de cada ciudadano un soldado.* La filosofía y el arte florecieron mayormente en Atenas, jardín el más maravilloso donde se cultivara, a través de toda la historia, el pensamiento humano. Allí estuvo el alma de la Grecia; Esparta fué más bien el brazo.

§ 7

LA EDUCACIÓN DE LOS ATENIENSES

Si los espartanos fueron soldados, supieron los atenienses ser además filósofos, estetas, hablistas. Y, si aquéllos tuvieron un Licurgo que sintetizase en sus leyes su espíritu guerrero, no faltó a éstos un *Solón* (siglo IV antes de Jesucristo) que reflejara en las suyas su intelectualidad potente y fina. Puso *al mismo nivel* la educación intelectual y la educación física, lo que significaba un gran progreso en Grecia. Los niños debían aprender, ante todo, a *nadar* y a *leer.* Parece que el Estado se preocupó principalmente de la educación del cuerpo, dada en las *palestras* y *gimnasios,* dejando a la iniciativa particular la del espíritu, la organización de las *escuelas de gramática* y de las *escuelas de música;* parece también que en los gimnasios se consideraba más indispensable la intervención del Estado que en las palestras, por cuanto en éstas bastaba un maestro cualquiera que enseñase, y en aquéllos se necesitaban, a más de los maestros, establecimientos y aparatos adecuados, demasiado costosos para abandonarlos a la iniciativa privada. El Estado construía y sostenía, pues, sólo las palestras y acaso

también los gimnasios; el jefe de estos establecimientos, llamado el *gimnasiarca*, era elegido anualmente en la asamblea del pueblo. Mas la importancia de la educación corporal fué luego poco a poco decayendo, especialmente después de la creación de la academia y el liceo, es decir, después de que establecieron sus escuelas tan eminentemente intelectuales, Sócrates, Platón y Aristóteles.

El niño crecía en el gineceo, entregado a las mujeres de la casa, hasta los seis o siete años de edad. Entonces se le recomendaba a un *pedagogo,* a un "conductor de niños", generalmente un esclavo, a quien se encargaba de vigilarle y de conducirle al gimnasio, a la escuela de gramática y a la escuela de música. Comenzaba la educación física en las palestras y más tarde continuaba en los gimnasios. Cursábase la gramática paralelamente a la gimnasia. El *gramático,* que a veces daba sus lecciones al aire libre, en las calles y plazas públicas, enseñaba lectura, escritura y mitología. Los poemas de Homero constituían el texto preferido de esta enseñanza primaria.

La instrucción musical seguía a la gramática y la gimnástica. El maestro de música o *citarista* enseñaba primero el canto y luego la cítara o la lira. Sabido es el valor que dieron los atenienses a la música. En aquellos tiempos en que el cristianismo no había dulcificado la rudeza de las costumbres, la música, arte sentimental por excelencia, suavizaba el natural egoísmo de los hombres; según Platón y Aristóteles, ella comunica a las almas la *amistad* y el amor al orden y a la regularidad, y cierta delicadeza a las pasiones... Además, aparte del valor educativo de la música, ésta constituía un conocimiento indispensable para conducirse en la vida práctica: las leyes se promulgaban cantando, y cantando se realizaban casi todos los ritos del culto, hasta el punto de que no se podía cumplir con los deberes religiosos sin saber cantar. De la educación de Temístocles se dijo que había sido muy descuidada, porque no sabía música.

La educación moral de los atenienses tenía, por último fin, dotar a los jóvenes de un alma heroica y majestuosa.

Tan armonioso era el conjunto de aquel pueblo, que Damón, el maestro de Pericles, pudo decir que "no se podía reformar la música sin cambiar las leyes". "De nada demasiado" era el tema del oráculo de Delfos. Un gesto exagerado hería como un golpe al pueblo reunido en el teatro o en el ágora. Proscribíase la flauta, porque el tocarla desfigura los carrillos cuando se inflan. "Amamos la belleza sin fausto y el placer sin molicie", exclamaba Pericles... Ante la plasticidad ática, resultan ídolos grotescos los mitrados sátrapas de Persia, gruesas esfinges los enigmáticos sacerdotes de Egipto, toscos aventureros los soldados de Roma. Y, a pesar de lo innato de ese *carácter ático*, la educación ateniense lo cultivaba, lo desarrollaba y lo formaba, desde que el niño aprendía a deletrear en la *Iliada* hasta que pronunciaba el *juramento de los efebos*.

Cuando Atenas degeneraba, Aristófanes se levantó para satirizarla e increparla. Y nunca fué más amargo su tono que al recordar la antigua educación. "En aquel tiempo — decía —, los jóvenes de un mismo barrio, cuando iban a casa del maestro de cítara, marchaban juntos por las calles, con los pies desnudos y en buen orden, aun cuando la nieve hubiera caído como harina por un tamiz. En la escuela se sentaban con las piernas separadas, se les enseñaba a cantar el himno: *Terrible Palas, que destruye las ciudades*, o *Un grito que se oye de lejos*, y ellos ensayaban sus voces en la armonía transmitida por sus padres. Si alguno hacía de bufón o cantaba con innobles inflexiones, se le cargaba el cuerpo de azotes, como enemigo de las musas..." En los discursos del ágora, en el templo, en los juegos, en la mesa, se enseñaban siempre la moderación y la modestia, cualidades características del aticismo. Con tal sistema se modelaba el carácter de los futuros vencedores de los persas.

En Atenas, como en Esparta, como en la mayor parte de las ciudades griegas, puede decirse que había una instrucción primaria obligatoria para todos los ciudadanos.

Los pobres aprendían, en síntesis, *natación, lectura* y *un oficio*; los ricos, gimnasia, lectura, gramática, mitología, poesía, primeros elementos de geometría. El trabajo manual era despreciado por la clase ciudadana y directiva. Es una imagen clásica la de aquellos antiguos batallones escolares que recorrían las ciudades griegas en filas cerradas, bajo la lluvia, el viento, el frío y el sol.

Así como el laconismo fué la característica del estilo de los espartanos, verbal o escrito, el *aticismo*, la ática elegancia, lo fué del de los atenienses, tan retóricos y filósofos, tan artistas y pensadores éstos como guerreros aquéllos. La *combatividad bélica* de los espartanos es un fenómeno paralelo y semejante a la *sensibilidad estética* de los atenienses. Son dos distintos cauces de un gran caudal de aguas que se bifurca. Es el mismo nervio de las razas helénicas que asume, en una y otra parte, por influencia del medio, diferentes tonalidades psicológicas: tintes sombríos para los dorios de la Laconia, tintes claros para los jonios del Atica.

§ 8

LA EDUCACIÓN EN LA FILOSOFÍA GRIEGA

Terminada la educación elemental, los hijos de los ciudadanos libres y ricos de Atenas cursaban, en las *escuelas de retórica y de filosofía*, lo que podría llamarse la enseñanza superior. Ya en el siglo IV antes de Cristo fué generalizada por Sócrates. Aunque nada dejase escrito este gran filósofo, sus lecciones han sido tramitidas a la posteridad por sus discípulos *Platón* (cuyas principales obras son *La República, Las Leyes* y sobre todo *Los Diálogos)* y *Jenofonte*. El método socrático estaba caracterizado por la *ironía* y la *mayéutica*. El término griego "ironía" significó en su origen interrogación. Para enseñar, Sócrates interrogaba como si quisiera aprender, y, por erróneas que fueran las respuestas, proseguía sus interrogaciones. Así, a fuerza de pre-

guntas, conseguía que sus discípulos *descubrieran por sí mismos* las verdades que se proponía enseñarles. Esto era la mayéutica, que, en recuerdo de haber sido Sócrates hijo de una partera, ha sido llamada "el arte de hacer parir a la inteligencia". La ironía socrática es, por tanto, una forma de interrogación maliciosa y continuada; la mayéutica, el objeto o sistema de esa didáctica. Ambas constituyen un procedimiento aplicable aún a la enseñanza infantil, como que los griegos representaban la infancia de la cultura europea. Pero ya no daría resultado si igualmente se ensayase en la enseñanza superior. Las palabras son ahora síntesis y símbolos complejos; el razonamiento sigue sendas varias y tortuosas; no es tan fácil concretar en simples interrogatorios las verdades de las ciencias y las letras. Con todo, aun en nuestros tiempos, ofrece gran utilidad para formar el criterio moral y social el estudio de los diálogos platónicos, precisamente por la lógica y claridad de algunos de sus razonamientos. Al escuchar a aquellos maestros, bien pudieron pensar los griegos que "los dioses habían creado a los hombres para oirlos hablar elegantemente".

Con Sócrates, como antes con sus precursores, el pensamiento griego se mostraba esencialmente espontáneo y libre. Con Platón llegó a abusar de esta cualidad, haciéndose excesivamente idealista. Más tarde, con *Aristóteles* (385 - 322 antes de Cristo) propendió a indagar y experimentar en el mundo real. Sirviéndose de este nuevo método, construyó el gran filósofo de Estagira, todo un sistema de ciencia, por lo que se le llama "el instructor de la humanidad". Su filosofía abarcó todos los conocimientos de la época, incluso la pedagogía, sobre la cual escribió un libro que desgraciadamente se ha perdido (quedaron la *Física*, la *Lógica*, la *Metafísica*, la *Política*). Platón y Aristóteles formaron así dos escuelas distintas: a la platónica se le dió el nombre de *academia* (de Akademos, propietario del jardín en que el filósofo enseñaba) y a la aristotélica el de *liceo* (del Iliso, a cuyas orillas, extramuros de

Atenas, junto al templo de Apolo Liceo, daba sus clases aquel maestro). Llamóse también "escuela peripatética" a la de Aristóteles, porque este filósofo enseñaba paseando al aire libre, o sea observando *de visu* la realidad objetiva del Cosmos; en cambio, Aristófanes nos presenta a Sócrates en una azotea, para estar más cerca del cielo... Las dos escuelas representan, a lo menos para la crítica vulgar, las dos tendencias opuestas de la inteligencia humana: la divagación especulativa y la observación positivista. Si la ironía y la mayéutica de Sócrates y el idealismo de Platón pueden considerarse formas típicas, aunque idealizadas, del alma griega, el empirismo o realismo de Aristóteles es un paso más allá de esta alma, un antecedente de la ciencia venidera. No sólo el Aristóteles de los escolásticos, sino también el Aristóteles original, pertenecen más a la edad media que a la edad antigua. Verdad es que también Sócrates y Platón pueden considerarse precursores; pero son precursores más elementales, más ingenuos, más griegos, y como del idealismo escolástico antes que de la filosofía moderna.

La antítesis entre Platón y Aristóteles, lugar común de la ciencia medioeval, merece explicarse, porque, si bien en cierto modo verdadera, ha sido exagerada y hasta esquematizada. Se dice que "Platón y Aristóteles forman algo como los dos polos de la inteligencia humana: el uno con su idealismo, con su experimentalismo el otro. Platón sería entonces un idealista puro, y Aristóteles habría concebido la ciencia de la naturaleza más o menos como hoy se la concibe..." No es cierto que esta antítesis sea tan absoluta en las obras de uno y otro; ambos tienen sus puntos de contacto, y forman, más que un contraste de doctrina, un contraste de *tendencia*. Sólo en cuanto a tendencia filosófica se puede considearr a Platón padre del idealismo, y a Aristóteles del experimentalismo; pero ambos reflejan, aunque, puede decirse, el uno más retrospectivamente, y el otro más ultraspectivamente, el pensamiento griego. Platón no desdeñaba tanto la experien-

cia, puesto que la cultivó, si bien en la forma más abstracta, las matemáticas; Aristóteles, por otra parte, a pesar de su método de observación, no fué menos que aquél "un coleccionista de abstracciones". Platón y Aristóteles se propusieron el mismo problema que respiraban en su atmósfera helénica: el del Ser en general. El primero lo resolvió como poeta y geómetra, por la teoría de las "esencias inteligibles", representadas como la razón de las cosas; el segundo (en su *Metafísica)* por la distinción de la materia y de la forma. Y es de notar que esta distinción, aunque implicaba un adelanto positivo sobre el idealismo platónico, no representaba en sí un elemento decisivo de indagación científica; la teoría general *a priori* de la Forma y la Casualidad se reputa "estéril en comparación con la teoría cartesiana de la Cantidad y de la teoría leibniziana de la Fuerza". En resumen, si el idealismo de Platón puede considerarse típico, el experimentalismo de Aristóteles no es más que una tendencia. Uno y otro constituyen, en último término, meros símbolos de dos diversas aspiraciones del espíritu humano: la de inventar y la de conocer.

§ 9

LA EDUCACIÓN DE LOS ROMANOS

En los primeros siglos de la historia de Roma la educación fué puramente doméstica. A la madre incumbía la primera educación física de los niños de ambos sexos y la instrucción práctica de las niñas; al padre, la instrucción propiamente dicha, y singularmente la de los varones, hasta el punto de que se ha dicho que en la antigua Roma el padre era el institutor de sus hijos. La instrucción de un buen ciudadano reducíase al pleno conocimiento de sus derechos y deberes cívicos, de las leyes y de los dioses de la familia y del Estado, a todo lo cual solía agregarse el estudio de una profesión práctica. El conoci-

miento del derecho positivo, especialmente después de dictarse la ley de las Doce Tablas (hacia el año 450 antes de Jesucristo), tenía capital importancia.

Cuando el arte de leer y escribir, que sólo algunos niños aprendían de sus padres en la antigüedad romana, fué necesitándose más y más, se formaron *maestros* que regenteaban escuelas primarias *(ludi magistri)*. Una innovación de estas escuelas fué el admitirse en ellas a las niñas, no descuidándose ya tanto la educación de la mujer como en Oriente y en Grecia, donde sólo formaba parte de la casa; en Roma llegó a adquirir cierto papel social, aunque modesto.

Con el aumento de poder y de riqueza elevóse la civilización, y los ciudadanos empezaron a estudiar las letras y las ciencias; aficionáronse a la cultura helénica y tomaron preceptores griegos para que formaran a la juventud, instruyéndola en todas las asignaturas, principalmente en la gramática griega y latina, la retórica, la poesía, la filosofía, la música y la geometría. Entre los ejercicios del cuerpo se incluía la natación en el Tíber y la instrucción militar práctica para el servicio obligatorio, según la costumbre, que debían prestar los ciudadanos durante un año.

Las escuelas no eran en Roma establecimientos oficiales, sino en parte empresas privadas de preceptores, y en parte institutos de sociedades y comunas. Con el tiempo se crearon en todas las principales ciudades de Italia. Pero el principio moderno de la educación general, como un deber del Estado, no llegó a concretarse nunca en la antigüedad grecolatina, porque, como veremos, es una consecuencia de la doctrina cristiana, que no alcanzó a producir todos sus frutos hasta el humanismo, la Reforma y la Contrarreforma. En Roma, no sólo los esclavos, los mismos ciudadanos pobres no recibían instrucción. Si es verdad que los emperadores asalariaron a ciertos sabios para que dictaran cursos públicos en la capital, esto fué más por móviles políticos. Así llegaron hasta echar los cimientos de algo como un embrión de universidad, que, con la

protección del gobierno; se desenvolvió de un modo semejante a la famosa escuela de Alejandría.

Roma es la continuación de Grecia; Grecia representa la infancia y Roma la juventud de la civilización europea. Esta segunda edad es forzosamente más experimentada, más egoísta que la primera, y, en consecuencia, más *práctica;* los hombres dejan de ser niños para encarrilar sus fuerzas, una vez conocidas sus necesidades y responsabilidades, hacia fines de propia utilidad. Roma agrega, pues, a la educación helénica algo más interesado, más positivo, más ambicioso, quitándole su espartana severidad y su ático desenfado... La gimnasia, más que el arte de los cinco juegos griegos, es ya el de la guerra y de la caza; la dialéctica pierde su filosófica ironía para convertirse, en el Senado y en el foro, en alegaciones jurídicas; la misma filosofía olvida su desinterés de ciencia investigadora de la verdad, para anatematizar o disculpar los vicios, ya en el interés común, ya en el de esta o aquella secta, de este o de aquel retórico... Los griegos eran demasiado niños para calcular un interés *mediato;* sus actividades no tenían otro objetivo que el interés *inmediato* del placer, personal y colectivo. Diríase que Esparta misma amaba más la guerra por lo épico del combate que por la utilidad de la victoria. Más artistas y menos previsores que los romanos, odiaron los helenos todas las crudezas e intemperancias. Por esto levantaron en Atenas una estatua a la Piedad. A la inversa, el temperamento romano, esencialmente conquistador, fué el más crudo e intemperante. El interés de los griegos, si así puedo expresarme, estribaba en su desinterés, o sea en el placer estético y ético de la verdad y la belleza. El interés de los romanos llegó a ser, con el tiempo, nada menos que el del dominio universal. La ambición y la codicia diferenciaron a los vencedores de Aníbal de los vencedores de Darío. Estos representaban el espíritu especulativo de la antigüedad; aquéllos, el espíritu práctico. La preocupación utilitaria vino a tener en Roma una forma nueva y exclusiva. Su civismo conquistador y dominante era distinto del imperialismo oriental

y del republicanismo griego, aunque compuesto en cierto modo de lo uno y de lo otro. Como era más potente y avasallador que ambos, hubiera arrastrado a los hombres a una era de sensualidad feroz, si no lo contuviesen oportunamente la invasión de los bárbaros y el triunfo del cristianismo.

Sólo los pueblos de temperamento singularmente intelectual producen filósofos geniales. Por eso los hubo en Grecia. La misma Esparta prohijó a un pensador tan eminente y fecundo como Pitágoras. En cambio, Roma, aunque pródiga en jurisconsultos y escritores de mérito, siguió en filosofía a los helénicos "padres del pensamiento romano". Los griegos tuvieron una educación práctica en la costumbre, y otra teórica, que fué como una idealización de la práctica, en las obras y ejemplos de sus grandes filósofos; ambas deben estudiarse y compararse, porque forman una unidad armónica y completa. Por falta de inclinación a las altas especulaciones del espíritu, los romanos sólo tuvieron sistemas prácticos de enseñanza. Contentáronse con educar de hecho, según sus necesidades, sin construir grandes sistemas pedagógicos en la doctrina para que pudieran quedar como modelos. Si bien muchos grandes autores latinos trataron de educación, no lega aquella civilización a lo futuro más que un libro de pedagogía: la *Institución oratoria* de *Quintiliano* (35-95 de la era cristiana). Como indica su nombre, trata de la educación del orador, y da, al efecto, excelentes y prolijos preceptos prácticos. También Cicerón, Varrón y Plinio el Joven y otros escribieron memorables páginas de pedagogía. Pero, en realidad, todos esos autores latinos se limitan a desenvolver y a aplicar los conceptos generales de la pedagogía griega, según las doctrinas de Sócrates, Platón y Aristóteles. Estos colosos parecían haberlo previsto todo, no dejando nada fundamental que innovar a quienes los siguieran en su misma época pagana.

CAPITULO II

LA EDUCACIÓN EN LA EDAD MEDIA

§ 10. El carácter de la edad media. — § 11. Los tres elementos capitales de la cultura medioeval. — § 12. El progreso de generalización de la cultura medioeval en todos los países de Europa. — § 13. Los tres períodos de la edad media. — § 14. Artificialismo de la educación medioeval. — § 15. El Espíritu de la escolástica. — § 16. Los estudios. — § 17. Las universidades.

§ 10

CARÁCTER DE LA EDAD MEDIA

El proceso sociológico esencial de la edad media, alrededor del que gira toda su historia, es la *asimilación,* por los pueblos bárbaros, de la cultura grecolatina. Gráficamente se lo podría llamar el *desbarbarizamiento de los bárbaros.* Supone dos premisas o estados previos: la robusta e ignorante juventud de los pueblos conquistadores y la decadencia y aun degeneración de los pueblos conquistados.

Consecuencia de estas premisas fué caracterizar la vida medioeval en su rasgo típico y genérico: la *disciplina.* Como único medio de llegar a un completo dominio de la antigua civilización, se extremaron socialmente hasta las más exageradas formas. Por esto se dice que la edad media fué, en todas las manifestaciones de la actividad humana, una época de servidumbre o dependencia, de la ciencia respecto del dogma, del cristiano respecto de la Iglesia, del vasallo respecto del señor, del siervo respecto del propietario territorial, del artesano respecto del gremio... Este espíritu de sujeción es lo que ha dado, al método de enseñanza escolar medioeval, su calidad

distintiva, que llamaré *artificialismo,* y cuya forma aparente no es más que una tiranía intelectual del educador sobre los educandos. De otro modo, dándoles rienda suelta a sus instintos, no era posible *desbarbarizarlos.*

En Grecia y en Roma, en toda la antigüedad clásica, la educación era patrimonio exclusivo de las clases privilegiadas: la aristocracia, los patricios, los ciudadanos libres. Los esclavos, el bajo pueblo, la mayoría de la población, no recibía instrucción alguna. Por más admiración que nos cause el sistema de educación naturalista bosquejado por Platón y Aristóteles; no debemos olvidar que era relativo a una minoría. Recordemos que, en los más bellos tiempos de Atenas, había en la república cuatrocientos mil esclavos que no recibían educación y sólo veinte mil ciudadanos libres que la recibían. El mismo fenómeno se repite en Roma. El principio moral de generalizar la educación a todos los hombres, sin distinción de clases, apunta en la edad media; el principio *político* de *democratizar* la educación, bajo la forma de instrucción pública, como un deber de Estado, se realiza en la edad moderna, y el principio *económico* de extender e *intensificar* cuanto sea posible la instrucción pública, para aumentar el poder productivo de la nación, se aplica en la edad contemporánea... Tenemos, pues, que el primer paso en este progresivo incremento de la educación se da por obra y gracia del cristianismo, cuando barre ética e idealmente las diferencias de casta, ensalza a los humildes e impone a los doctos el deber de mostrar a los ignorantes el camino del cielo. Caridad, igualdad y riqueza social son tres objetivaciones sucesivas, podría decirse, de una misma tendencia histórica hacia la educación de todos y por todos. En efecto, antes de la Revolución francesa, la Iglesia resumía y ejercitaba exclusivamente la función educativa. Más tarde vino a ser sustituida por el Estado. Los fines prácticos de éste reemplazaron a los deberes místicos de aquélla. El ideal ético se hizo más inmediato, asequible y simple.

Coincidieron en la edad media dos factores fundamentales extraños entre sí, pero que luego resultaron convergentes: los bárbaros y el cristianismo. El vigorosísimo deseo de civilizarse de los pueblos nuevos y la tendencia cultural de la

religión nueva hicieron esta edad esencialmente educativa. Inicióse en ella el movimiento de democracia y de idealismo que ha perdurado hasta los tiempos actuales y parece ser alma y eje de la civilización moderna.

La última esencia de la edad media podría, pues, sintetizarse en el espíritu de su pedagogía. Un sistema de educación es siempre síntesis de su época, y, cuando se trata de un interregno histórico cuyo proceso sociológico es todo de *homogenización* y *asimilación* — de educación por excelencia—, esta síntesis debe ser la más absoluta, más elocuente, más descriptiva, más sintomática que todos sus demás hechos, instituciones, costumbres. ¡Y cuán hondo y arduo trabajo es el estudio de esa enseñanza medioeval, por sus complejidades y contrastes, sus lampos de luz y sus manchas de sombra, sus puerilidades y sus clarividencias! ¡Raros tiempos aquéllos, que unos llaman hoy "edad de obscurantismo" y otros "edad de oro" del trabajo mental! Escudriñe el psicólogo el alma de un fraile godo que medita en la biblioteca de su convento, engolfado en sus pergaminos y envuelto en la luz que atraviesa por una vidriera en que un artista anónimo ha representado el sacrificio de Holofernes. Su frente se nubla ante las cuestiones bizantinas de las *universales;* sus magros dedos hojean a Santo Tomás; en un rincón se apolilla una "máquina de pensar"; dos ratas roen las puntas de un descomunal Aristóteles infolio abierto en el suelo; y una araña, pendiente de la punta de un hilo que cuelga de un grifo de piedra, sobre la calva frente del asceta teje su tela, como magnetizada por el rayo de sol que se filtra, a través de la vidriera, por la esmeralda del anillo que adorna la mano sangrienta de Judit... Bajo la frente estrecha y rugosa del fraile palpitan millares de ideas obscuras como enigmas, porque todo su trabajo se reduce a *comprehender* el pasado de Grecia y Roma o el pasado de Judea. Es una digestión lenta y progresiva. He ahí la edad media, mejor que en los torneos y los feudos, porque la edad intelectual es la que engendra lo futuro, y he ahí simbolizado el constante espíritu de la educación escolástica, pues en el mismo sitio en que medita el fraile mañana se abrirá el aula y en breve surgirá la universidad...

§ II

LOS TRES ELEMENTOS CAPITALES DE LA CULTURA MEDIOEVAL

Analicemos por su orden los tres elementos capitales que constituyen la época: los restos de la civilización clásica, el carácter de los bárbaros y el cristianismo.

Del naufragio de la civilización antigua, hundida por sus propios vicios se salvan las obras de los pensadores y poetas griegos y latinos, pero no ya su espíritu, su estilo, su desenfado, su claridad, su exquisita elegancia. Flota la letra en el revuelto mar; el alma ha perecido. Así emergen los enormes libracos de pergamino y tapas de madera en que estudian los eruditos la antigua filosofía, en latín al principio. Más tarde, en el siglo XII, se inicia el estudio del griego, primeramente en Bolonia y Praga. Numerosos estudiantes franceses, ingleses y alemanes van a aprenderlo a estas universidades, y lo introducen luego, como docentes, en las propias. Entre ellos dos ingleses de la Universidad de Oxford: Grocigno y Linarco. Grocigno alquila a su vuelta (1491) un aposento en uno de los colegios de la Universidad *(Exeter College)*, y es el primer inglés que enseña griego.

El alma de los pueblos bárbaros tuvo un punto de semejanza extraordinaria con el alma de los israelitas, padres del cristianismo: la vehemencia, la intensidad de los sentimientos. Pienso que el alma clásica debe su fuerza, su sin par claridad, su sin par elegancia, a lo que he llamado su *naturalismo*. Concibió toda suerte de ideas grandes, pero jamás sintió esas pasiones terroríficas, esos paroxismos y arrobamientos, esos arranques de odio hondísimo propio de los pueblos teocráticos o teológicos, rasgos todos que pueden considerarse *comunes* a judíos y germanos. Nada más trascendente en la historia de los pueblos que esta afinidad de las dos almas de esas distintas razas, pues fomenta movimientos tan universales como la generalización del cristianismo, la Reforma y la Contrarreforma. Las epopeyas germánicas (que pueden hoy sintetizarse en el teatro Wágner, drama y música) están impregna-

das, aun antes de que Cristo venciera a Wotán, en un misticismo terrible, profundo, socialista e individualista, fatalista y redentorista, que corre como aliento vital en todo el océano del genio de la raza... Por eso, hinchando más tarde las velas de la nave de la nueva religión, alentando las innatas pasiones de la esperanza, la fe y la caridad sajonas, la hace surcar victoriosamente a través de los obstáculos y de los abismos. Más aptos para sentir el espíritu cristiano eran, pues, los rudos pechos de los bárbaros que los corazones latinos, afeminados por la decadencia, corroídos por los vicios, indiferentes por su debilidad y apaciguados por la satisfacción de las pasadas glorias. La intensidad de la pasión religiosa de los israelitas que revive a la evocación de los exégetas, parece concordar a veces con las aspiraciones y con los ideales de los bárbaros. Los idólatras de los *Nibelungos* representan a los fariseos; la pasión de Pablo es la pasión de Wycliffe y de Lutero. "Por esa conformidad natural — dice Taine — fueron capaces los germanos de hacer poemas religiosos que son verdaderos poemas; no se triunfa en las cosas del espíritu sino por la sinceridad del sentimiento pasional y original. Si esos hombres pueden narrar tragedias bíblicas es porque tienen un alma trágica y semibíblica. Ponen en sus versos, como los antiguos profetas de Israel, su fiera vehemencia, sus mortíferos odios, su fanatismo y todos los estremecimientos de su carne y de su sangre. Uno de ellos presenta la historia de Judit con inmensos alientos; no hay como un bárbaro para describir con toques tan enérgicos la orgía, el tumulto, el homicidio, la venganza y el combate..."[1].

El cristianismo, el tercer elemento que forma el característico espíritu medioeval, es el que menos necesita aquí desarrollarse en una larga exposición, por ser un sentimiento definido, que todos y cada uno de los hombres civilizados sienten hoy palpitar en el fondo del alma. Idealistas y positivistas, sajones y latinos, católicos y protestantes, todos hemos bebido alguna vez en esa fuente de vida que se llama el Evangelio, y todos hemos vislumbrado algún día esa impulsión luminosa de

1. *Histoire de la Littérature anglaise*, París, 1885, tomo I, pág. 51.

la fe y la esperanza cristianas, y sobre todo el ideal de la caridad. El germano, guerrero por instinto, glotón, ebrio, rudo, vengativo, tenía en el arpa de su alma una delicada cuerda de compasión humana, de ingenuidad y de pureza, que el cristianismo supo hacer vibrar en medio del crepúsculo de su barbarie. El latino, en cambio, razonador, supersticioso, escéptico, burlón, tibio en sentimientos, pero amplio en ideas, no poseía en su espíritu, aunque más inteligente y cultivado, aquel excelso rasgo de sentimentalismo. He ahí por qué el rayo de luz penetra más puro y decisivo en las tinieblas del Norte que en las claridades del Sur. Los pueblos latinos lo aceptan por convencimiento más que por simpatía; Roma llega a moverle cruenta guerra... Y los germanos lo adoptan apenas lo comprenden y aun antes de comprenderlo, más que por razonamiento de su ruda inteligencia, por afinidades de su psicología. El Imperio Romano inmola a millares de mártires, y Atila, el más terrible de los nuevos jefes, se detiene a las puertas de su capital por una súplica del pontífice San León. Los latinos acogen el nuevo credo como un hermoso *modus vivendi* y un instrumento de poderío, y los germanos lo defienden porque lo sienten como si fueran sus autores, porque lloran la tragedia del Calvario con sus lágrimas más amargas... Al escucharla, Clodoveo exclama conmovido: "¡No haberme halladó allí con mis cien mil francos!" Pero los francos, descendientes de los galos, ya por la proximidad romana, por mezcla de sangre, por contagio o por espíritu original, bien pronto adquirieron ese buen humor, esa indiferencia fácil, esa burla fina y delicada que es casi menosprecio de lo ascético, y que han de conservar en toda su historia. Si lo exageran alguna vez, su fanatismo parece estar más en las palabras, en los donaires y en los hechos que en los corazones; aunque exterioricen sus sentimientos con más vehemencia que los germanos, éstos los sienten más honda y rudamente... De ahí que Tito Livio tan memorablemente definiera a los galos: *Nata ad vanum tumultum gens.*

Y para terminar respecto del cristianismo, conviene tener en cuenta que hay dos principios contradictorios en

la naturaleza humana: la *aristocracia,* el gobierno de los más fuertes, y la *democracia,* la igualdad de todos en derechos y deberes. Ambos principios tienen su lógica: el primero, en la existencia de razas fuertes y razas débiles; el segundo, en la degeneración de las castas conquistadoras y las aspiraciones de las conquistadas. Las *desigualdades humanas* tienden a cimentar la aristocracia; la degeneración de los fuertes, por una parte, y las reivindicaciones de los que fueron conquistados, por otra, a producir democracias. El brahmanismo fué la más típica concreción del principio aristocrático; el budismo, reaccionario, del democrático. Ahora bien, si las desigualdades humanas propenden a la lucha, y la lucha forja las castas, *para evitar las castas es preciso suprimir la lucha.* En virtud de esta base, Buda proclama el Nirvana, la No Acción, el No Ser, la Perfección por el Conocimiento contemplativo.

Por su parte, la religión de Cristo tiene una superioridad incontrastable sobre el brahmanismo y sobre el budismo: *no impone la lucha ni la suprime...* Verdad es que Jesús proclamaba la igualdad, pero siempre desde *un punto de vista ideal.* No prescribe, como Buda, el punto de vista material de la lucha, no; lo aparta simplemente del ideal. Concibe dos reinos: el de Dios y el de los hombres. En el de Dios coloca la Igualdad absoluta; en el de los hombres, *tolera* la desigualdad... "Dad a César lo que es de César y a Dios lo que es de Dios". El cristianismo es, pues, susceptible de dos interpretaciones, según se dé preponderancia al principio de la lucha material que Cristo no excluye, como Buda, del reino de los hombres, sino que *encauza,* o bien al principio de la Igualdad ideal, que Cristo prescribe para el reino de los cielos. Los católicos, por ejemplo, se inclinan a una interpretación un tanto brahmánica; los luteranos, a otra un tanto budista. Aquéllos reconocen el principio de autoridad en la mitra y la tiara; éstos desconocen este poder impositivo e instituyen el "libre examen". Los luteranos se inclinan hacia el individualismo; los católicos, hacia una mitigada aristocracia.

§ 12

EL PROCESO DE GENERALIZACIÓN DE LA CULTURA MEDIOEVAL EN TODOS LOS PAÍSES DE EUROPA

La invasión de los bárbaros fué general en Europa, y tuvo en todas partes consecuencias trascendentales. Los distintos pueblos germánicos difundieron por doquiera, ya que no su cultura, su espíritu. Es, sin embargo, de recordar que esta difusión resultó mucho menos evidente en los países donde existía ya arraigada la civilización romana: en Italia, en las Galias y en la península hispánica. La invasión normanda no cambió fundamentalmente el plasma de la población británica, y menos pudo cambiar el de España la invasión visigótica.

No obstante las marcadas diferencias de cultura entre los pueblos que hoy llamamos latinos y sajones, lo cierto es que las invasiones bárbaras se hicieron también sentir sobre aquéllos. El espíritu bárbaro se extendió por toda la Europa civilizada, constituyendo la esencia del espíritu de los siglos medios. La generalización de la cultura de la época llevó a todas partes el genio de las razas nuevas: su individualismo, su misticismo, su mentalidad aun obscura y difusa. Hízose sentir este nuevo temperamento aun en la península itálica. Las costumbres eran rudas y violentas. Las leyes, como la *Lex romana Burgundionum*, la *Lex romana Wisigothorum* y el *Liber Iudiciorum* de los visigodos, eran desiguales y de graves deficiencias técnicas. En la literatura hasta el siglo XIII no se produjeron más que cantares de gesta y poemas bárbaros. Aun los precursores del Renacimiento revelan formas inferiores a la antigua literatura romana. El contagio del espíritu germánico ahoga tan hondamente el antiguo clasicismo en su escolástica infantil y en sus exageraciones místicas, que la Italia de Virgilio y de Lucrecio pone en boca de Dante, no un poema guerrero y ordenado como la *Odisea* o la *Eneida*, no una plácida oda como las horacianas, no una

égloga, una sátira refinada o un canto de amor terreno, sino un grito inacabable de dolor y de esperanza, tan acre, tan angustioso, tan exaltado, ¡tan *bárbaro* como los propios *Eddas!* Si hay matices delicados y la estrofa es siempre regular y pausada en la *Divina Comedia,* es por un feliz dejo de latinismo que suaviza las demasiado ásperas rudezas de la inspiración del Norte y las presenta en moldes más artísticos, aunque sin alterar en manera alguna el rugido que la alienta. Este rugido parte de las selvas renanas; de los inmensos nublados en que Wotán truena oculto; de los mares febricitantes de Odino; de las cimas que estremecen con sus cascos voladores los corceles de las Walkirias; de los mil bosques seculares en que silba la flecha del atleta rubio en pos del venado; de entre los cánticos apasionados que junto al fuego entonan las potentes voces de los borrachos de hidromiel, tendidos sobre pieles de oso... ¡Parte, en fin, del corazón germano, que vibra por sus afinidades con los locos y divinos taumaturgos de Judea! Tal es el imperio del Norte sobre el Sur. Falso resulta, pues, ese lugar común tan repetido en los manuales de historia, de que, si bien los bárbaros conquistaron a Roma por las armas, Roma los conquistó con su civilización: el cristianismo es el que conquista a los bárbaros y no la civilización romana En cierto modo, el alma de los bárbaros avasalla a Roma, y la embota y atrofia, hasta que, crisálida en la edad media, surge de nuevo, en el Renacimiento, alada mariposa. Dominados por el cristianismo, los bárbaros a su vez influyen sobre la civilización romana...

Podrían sintetizarse así esos tres elementos que forman el alma de la edad media: por una parte, la decadencia y debilidad del antiguo espíritu clásico; por otra, la preponderancia de la nueva sangre, la juvenil imaginación y la pasión épica, el ímpetu y la inocencia, el idealismo y la energía del espíritu bárbaro; y, por último, el espíritu cristiano, el soplo de paz, la palabra de caridad, esperanza y redención. Preséntase la religión de Jesús como *factor coordinante.* Por fortuna, concuerda con los sentimientos

de las nuevas razas, y no desentona sino débilmente con la civilización grecorromana, ya harto vaga en su degeneración senil. El triunfante elemento joven, pugnando por extender su generosa barbarie en todo el continente; el viejo elemento, tan extenuado en su potencia psicológica que no puede resistir esta barbarie invasora y se infecta con todos sus infantilismos, y, en fin, el sentimiento cristiano, como arma de dominio en latinos, y en germanos como sincera fuerza de virtud, constituyen el proceso psicosociológico de la edad media. Llámolo de *generalización,* porque produce cierta unidad de cultura, ya que no étnica ni política. Extiéndense entonces por toda la Europa las ordalías, el duelo judicial, la caballería, los claustros, los galanteos, los juglares y trovadores... ¿Dónde se enseña entonces, qué se enseña y quiénes aprenden?... El *claustro docente* es la única enseñanza organizada, y comprende toda la educación: las primeras letras, los estudios generales, los profesionales. En él nacen las universidades, de modo que, al estudiarlo, estúdiase toda la instrucción de la edad media.

§ 13

LOS TRES PERÍODOS DE LA EDAD MEDIA

Tres renacimientos se han producido sucesivamente en la edad media: el de Carlo Magno, el del siglo XII y el de los siglos XV y XVI. El primero fué un movimiento aislado, ocasional, transitorio, casi un fuego fatuo; no dejó más rastros que cierto apasionamiento en el estudio *ad pedem litteram* de algunos autores griegos y latinos. El segundo, más fuerte y estable, dió origen a la escolástica, que imperó durante cuatro siglos, preparando a fuego lento el tercero. Este, el Renacimiento decisivo, el clásico, se concreta en el humanismo y engendra la edad moderna; surge como un rayo y devora como un incendio.

De ahí tres períodos distintos en la edad media: el

bárbaro, el *escolástico* y el *humanista.* Como este último comprende también la edad moderna, debe subdividirse en dos períodos: el escolásticohumanista de los siglos XV, XVI, y XVII, en parte todavía medioeval, y el neohumanista de los filósofos y enciclopedistas del siglo XVIII, moderno. La edad moderna podría así considerarse como la última parte de la edad media, el cuarto y final período de las "edades medias".

§ 14

ARTIFICIALISMO DE LA EDUCACIÓN MEDIOEVAL

Extinguido el genio de los pueblos griego y romano, las semibárbaras naciones de la primera edad media esforzáronse en asimilar su cultura. Pero, por falta de suficiente desarrollo mental, no podían penetrarse del verdadero pensamiento clásico. Sólo imitaban forzadamente sus formas dialécticas. De ahí el carácter típico de la educación medioeval, tan esencialmente rigurosa y represiva: su falta de espontaneidad, o sea su *artificialismo.* Si los educandos no tenían capacidad bastante para entender la cultura grecolatina, ¿cómo instruirlos? Forzándolos a un estudio para el cual no estaban hechos. Si los mismos educadores no habían podido asimilar esa cultura, ¿cómo forzar a los discípulos a digerirla? Con una educación cruel, obligada, continua, imponiendo las fórmulas, haciendo trabajar la memoria, *supliéndose la pobreza imaginativa con la riqueza de datos.* Además, para complemento, el espíritu teológico de la época despreciaba el culto físico del animal hombre. ¿Qué debía resultar de esa tentativa doblemente artificiosa, por tratar de ingerir en el intelecto lo que él no podía comprender, y por el absurdo desprecio del ejercicio físico, de que el cuerpo sano no puede prescindir? El *rigorismo* de la educación escolásticomedioeval, el único *modus operandi* posible de esta colaboración penosa, que tan triste fué en su presente como

felizmente fundada para preparar la inteligencia del porvenir.

Todo escolar de la edad media, desde Alcuino hasta los dos Pico de la Mirándola, debió ser sólo un memorista. Con tal *materia prima*, y tratándose de maestros que tampoco habían comprendido de la antigua cultura más que sus formas externas, se explica el espectáculo dolorosísimo de una escuela medioeval... Más que escuela es una cárcel, y de trabajos forzados; su lema de pedagogía es que "la letra, con sangre entra"; su principio de religión, que el cuerpo es despreciable podredumbre; sus horas de labor duran cuanto se pueda soportar en la vigilia; sus locales son obscuros y húmedos; su disciplina, claustral; sus textos, mamotretos interminables; sus estudios, los más áridos, porque se aprende de memoria el texto, sin que el espíritu penetre en el cerebro; se arguye con palabras y se desprecian las razones; hasta el idioma materno es sustituido por lenguas muertas, cuyos suaves matices no puede representarse la rudeza de educantes y educandos; y, para colmo, toda actividad o goce que no sean ascéticos, quedan proscriptos. Ocurre preguntar aquí cómo podía resistir la salud de los jóvenes tan portentoso trabajo, sin que la fatiga y la debilidad cerebral se extendiesen hasta el punto de escarmentar a los pedagogos verdugos...

Ello se explica por el vigor de la herencia; por la fuerza ingénita de la sangre nueva, aun no contaminada por civilizaciones enervantes; por el afán de aprender de los bárbaros; por su respeto y culto a una civilización superior; por su misma bastedad intelectual, que renovaba de continuo esfuerzos que hubieran quebrantado a organismos más sensibles... Sólo en los albores del Renacimiento levantaron la voz, al unísono, la higiene y la pedagogía. La inteligencia bárbara estaba ya desbastada; se comprendía mejor a los antiguos; la duda corroía lo absoluto de los dogmas; la imaginación trabajaba mejor, aunque la memoria hablase menos; por último, los trabajos gigantescos de varias generaciones habían hecho a los

hombres más sutiles y delicados, de modo que no podían resistir como antes tan rigurosa disciplina. Todo imponía una reacción.

§ 15

EL ESPÍRITU DE LA ESCOLÁSTICA

Como resultado de la rudeza del intelecto sajón, de su afán de instruirse como raza ambiciosa por excelencia, de sus tendencias a la contemplación mística de alto vuelo, por una parte, y de la decadencia latina, por otra, surge esa manera pueril del pensamiento que se llamó escolástica. El alma bárbara, compenetrada hasta la identificación con el *sentimiento* cristiano, es incapaz de comprender las sutilezas de la *inteligencia* grecolatina; sin embargo, la admira, se siente fascinada por su aureola de cultura superior... ¿Cómo se manifiestan en la práctica esta admiración, la relativa capacidad de comprender y la alta facultad de sentir? El espíritu investigador de los pueblos nuevos escudriña los textos del pasado paganismo clásico; no entiende su lógica y argumentación; dominado por el espíritu cristiano, no simpatiza con ese paganismo (simpatía, afinidad y comprensión son casi un mismo fenómeno psicológico), pero persiste en su estudio, pues la constancia en las empresas arduas es una de las características de las nuevas razas. ¿Qué resulta de este estudio singular, de esta especie de batalla del intelecto contra lo imposible? Apréndese la letra clásica, la *letra muerta;* se la erige en magisterio, en soberano absoluto; se la repite de memoria, se la comenta, se la glosa, se la aplica, pero siempre *sin poseer su espíritu.* El mundo de la imaginación se puebla de ideas abstractas, de frases huecas, de principios anacrónicos, de infinitas extravagancias, de complejidades sincréticas, de arcaicas paráfrasis, de indescifrables anfibologías. Tal es la escolástica, que contagia a todos los espíritus, hasta a los más ilustres. Alberto Magno inventa una "má-

quina de hablar", o sea de dialéctica, y Raimundo Lulio (si no es calumnia de los averroístas) pretende haber construido otra "máquina de raciocinio", a manera de inteligencia; *eso* es la escolástica. Santo Tomás mismo estudia, grave y sesudamente, "si el cuerpo de Jesucristo resucitado tenía cicatrices; si este cuerpo se mueve en el movimiento de la hostia y del cáliz durante la consagración; si Cristo, en el primer momento de su concepción, tuvo el uso del libre albedrío; si Cristo recibió la muerte por sí mismo o por otro; si la paloma que representó al Espíritu Santo era un animal verdadero; si un cuerpo glorificado puede ocupar un solo y mismo lugar a la vez que otro cuerpo glorificado; si en estado de inocencia todos los niños hubiesen sido varones"[1], etc., etc. Muchos de estos dislates, escritos en un latín bárbaro y místico, se reputan intraducibles... Compárense tales patrañas con los estudios anteriores de San Agustín, y se verá cómo la escolástica es obra de los bárbaros, en época en que la decadencia latina priva al mundo del pensamiento latino. No olvidemos que el propio pueblo romano sufre el contagio de la raza vencedora, y acaba por perder, hasta el Renacimiento, toda su espontaneidad, ya que antes perdiera su fuerza. El misticismo y la ignorancia de los germanos favorecen la ambición de la Roma casi idólatra de los siglos medios, y la ayudan a plantear un dogma religioso tan terrible, que a quien se aparta un ápice de las respuestas ortodoxas a cuestiones del valor de las citadas, se le excomulga, se le destierra, y a veces hasta se le condena a ser quemado vivo... ¿Cómo tolera y aun produce tales iniquidades la incontestable virilidad de los pueblos de Atila, Alarico y Clodoveo, sino por la bastedad de su intelecto, por las batallas continuas de su vida y por la pasión de su cristianismo?...

En el siglo XII se populariza la enciclopedia de Aristóteles, y esta enciclopedia es glosada, desmenuzada y des-

---

1. TOMÁS, *Summa Teologica*. Cit. por TAINE, ob. cit. tomo I, págs. 210-211.

naturalizada con todo el juvenil ardor de la novísima sangre gótica. Sobre tales cimientos seudoaristotélicos, construyense inmensas ciudades laberínticas de silogismos, donde el ánimo se pierde en los insondados rumbos de aquel obscurantismo inaudito.

Se quiere imitar la elegante claridad del razonamiento griego, y como fué producto de un refinamiento intelectual que estaban harto lejos de poseer las nuevas razas, se copian y exageran sus formas sin penetrarse de su espíritu: se consagra la *omnipotencia* del silogismo. Este macilento sistema es el espíritu, el estilo, el arma de la escolástica, y con tan pesada arma se trabaja en el bloque de la inteligencia bárbara, sin añadir, como se ha dicho, en siglos de durísima labor, "un solo pensamiento a la inteligencia humana". Más aún: sin comprender siquiera los pensamientos del pasado. Sólo se siente con intensidad el cristianismo; pero, en cambio, ¡con cuánta torpeza se piensa! Borronéanse de letra menuda páginas y más páginas, infolios y más infolios, inagotables bibliotecas de manuscritos, para dilucidar, como Pedro Lombardo, en un libro típico de su época, el *Liber Sententiarum*, "si la divina esencia engendró al Padre o fué engendrada por el Padre; porque las tres personas juntas no son mayores que una sola; que los atributos determinan las personas y no la substancia, es decir, la naturaleza; cómo pueden estar las propiedades en la naturaleza de Dios y no determinarla; si los espíritus creados son locales y circunscribibles; si Dios puede hacer que, conservándose el lugar y el cuerpo, el cuerpo no tenga posición, es decir, existencia en un lugar; si es propiedad constitutiva en la primera persona de la Trinidad la imposibilidad de ser engendrada"... [1]. Generalísima fué, y aun hoy bien popular es, la distinción de Duns Escoto en "tres materias": la materia primariamente primera, la materia secundariamente primera y la materia terciariamente primera; según el "doctor sutil", hay que

1. P. Lombardo, *Liber Sententiarum*. Cit. Por Taine, ob. cit., tomo I, pág. 210.

atravesar ese mundo de nebulosas abstracciones para comprender la producción de una esfera de bronce [2]. Y todas esas cuestiones teológicas pueden llamarse accesorias: los problemas fundamentales de esa pasmosa *ciencia* medioeval, anterior al humanismo, que consiste en hallar imposibles y desarrollar distingos y teorías que nadie entiende, son: en alquimia, fabricar oro; en astrología, adivinar lo futuro por la marcha de los astros; en matemáticas, hallar la cuadratura del círculo; en metafísica, la piedra filosofal... El tema capital, aquel que todo lo abarca y sintetiza en sus multiformes fases, aquel sobre el que se elaboran los más pesados mamotretos de silogismos opacos, asunto el más árido y enmarañado, que complican sutilezas griegas, obscurantismos árabes, antiguas vaguedades góticas, es el de las *universales*. En él se ceban varios siglos, como hienas en un cadáver.

Aun más que en el Septentrión, se discuten tales proposiciones en el Mediodía. La inteligencia latina, degenerada en una anemia que la postra, las sigue, las acepta, y aun las exagera, con esa facilidad que le fué siempre característica de dar varias y ricas formas a sus pensamientos más indiferentes. Esas cuestiones se enseñan, estudian y dilucidan en Italia, España y Francia, y tal vez con mayores bríos aun que en el Norte, por la misma verbosidad típica de los pueblos meridionales. Y no sólo en teología se profesan, sino en todos los ramos del saber y no sólo los clérigos, al menos en los principios de la edad media, sino también los más originales pensadores laicos. El dogma domina por doquiera.

La inteligencia humana parece pasar por una larga época de embotamiento. Los nobles y poderosos, ni aprenden ni enseñan; para su lucha por la vida no necesitan otros conocimientos que el manejo de las armas y de sus máquinas de guerra. En la más alta nobleza del Norte, antes del siglo XIV, pocos magnates saben firmar. El pensamiento se refugia en los claustros, cuyo conjunto de es-

2. TAINE, ob. cit., tomo I, pág. 210.

tudios puede dividirse en dos partes: el cristianismo, y más tarde también el paganismo clásico. Para el cristianismo, estúdianse la Biblia y los padres de la Iglesia, bajo la doble influencia de la apasionada ignorancia de los godos, francos y germanos, y de la apasionada e impotente ambición de los italianos modernos. Esa enseñanza no ha dejado hondas raíces para la educación futura, salvo en la teología. En lo clásico, los pensadores antiguos, que no se entendían en un principio, se comprenden a medias hacia el Renacimiento, cuando una nueva aurora tiñe de rosa el Occidente, donde horadan su cielo, como interrogantes, negras cumbres ignotas de nuevas tierras...

Veamos ahora si la medioeval enseñanza *clásicoprofana*, es decir, la que se apartaba del orden religioso, ha dejado rastros en la educación moderna. Consistió en la vieja sabiduría: Aristóteles en filosofía, Galeno en medicina, Ptolomeo en astronomía, Euclides en matemáticas... Pues bien; harto evidente es que tal instrucción no ha legado a los estudios modernos tantas bases como en su género perpetuara la teológica hasta los actuales seminarios eclesiásticos. Si entonces la enseñanza literaria tenía por objeto hacer aprender lo más adelantado que se conocía en ciencias y artes, hoy los estudios clásicos realizan otros fines no menos trascendentales: el conocimiento de los orígenes y fundamentos y el primer desarrollo de la ética y la estética de la civilización europea del pasado, del presente y del futuro.

Ergotismo hase llamado al estilo silogístico de la escolástica. Proviene el término de la conjunción latina *ergo* (pues), que, precediendo a la tercera proposición, cerraba el silogismo como una llave dialéctica. La traducción detallada y analítica del razonamiento interno o *logos* resulta viable, como hemos visto, sólo en la infancia de la historia, cuando el pensamiento es vago y simple; más tarde, en la adolescencia, el pensamiento sigue formas más complejas y sentimentales; su actividad cerebral subconsciente es más rápida, y tanto, que se hace difícil y casi imposible seguirla vertiendo su interno encadenamiento

lógico en premisas y conclusiones. Además, el silogismo es una forma de razonar bien poco positiva; préstase a grandes errores, porque casi siempre se parte de proposiciones generales que no son más que hipótesis metafísicas o teológicas, como si fueran verdades demostradas, y porque sigue normalmente la forma deductiva, siendo la inductiva la que nos ha dado o corroborado nuestros mejores conocimientos. De ahí que el estilo escolástico degenerara a veces en lo que se ha llamado ergotismo: una fatigosa *manera de discurrir dialécticamente, evitando siempre el fondo del asunto, como si fuera inabordable para el cerebro que lo trata* y escapándose por continuos subterfugios. Consiste en evitar la plena libertad del razonamiento, encerrándolo en los estrechos límites de inacabable sucesión de silogismos. El discurso marcha entonces por un larguísimo camino lleno de obstáculos, perdiéndose en vírgenes y tortuosas vías, sin ir directamente a su fin. Es como un pesadísimo carromato atascado en medio de un campo lleno de breñas, zanjas, collados, pantanos, bosques, ruinas, tinieblas; en vano tiran en todos sentidos los corceles incansables de las Walkirias y de Alarico: ¡no avanza todavía! Ni una idea nueva se conquista en esos siglos obscuros; pero se *asimila*... Y una vez asimilado el pensamiento antiguo, una vez desbrozado el terreno y abierto el camino, una vez partido el carro de Wotán, ¿quién detendrá, quién podrá seguir a esos hipógrifos del pensamiento bárbaro, desbocados, para asombro de propios y extraños, a través de las insondables simas de la metafísica, de las investigaciones eruditas, del arte simbolista más complejo, de la ciencia más detallista y más generalizadora?...

El absurdo empeño de oponer en absoluto Platón a Aristóteles, es uno de los temas eternos de la escolástica. Como no se estudiaban los originales en griego, al menos antes del siglo XII, sino los *comentaristas* en latín, ignorábanse las fuentes, a las cuales se acudió apenas iniciado el Renacimiento. De esta ignorancia, complicada con las sutilezas de los teólogos, con las antinomias sincréticas de

los alejandrinos, con las menudencias de los árabes — así como con otra inepcia, más honda aún, la ignorancia de la verdadera psicología helénica—, surgían los más extravagantes conceptos de Aristóteles y Platón.

Aristóteles fué, de los dos gigantes, quien más directamente influyó en la educación del género humano. Encarnó aquella rígida disciplina dogmática del liceo, de tan decisiva influencia. No se le discutía, se le comentaba; y de estos "comentarios" resultó ampliamente falseada su doctrina: nació el Aristóteles escolástico. Más que un hombre, era un símbolo de ciencia; y quien dijo *ciencia* en la edad media, dijo *servidumbre*.

A Platón, apartándosele de la vieja doctrina del liceo, se le personificaba en el modo poético de la academia. Era el eterno tipo del titán insubordinado. En el supuesto espíritu de rebelión que se le atribuía estribaba su singular belleza de símbolo intelectual. Mas esta belleza no hubiese bastado a sostener la bandera de su nombre en la época de enervamiento de los más obscuros siglos medios, si no hubiera contribuído otro factor: San Agustín le proclamó "el más cristiano de los filósofos paganos". He ahí por qué nunca, ni en aquellas centurias de absoluta tiranía seudoaristotélica, se extinguió su culto. Más tarde, en los albores del Renacimiento y antes de que el estudio concienzudo de las fuentes demostrara que no había tan irreductible antagonismo entre los dos maestros, la academia, invocando los males de Platón, inició la rebeldía del *escepticismo crítico*. Y es delicioso observar, después de tantos siglos, como he observado, que ese algo vago de insubordinación idealista, con un no sé qué de cristiano, que evocaba contra el Aristóteles escolástico el nombre del "divino Platón", en el mismo siglo XX se cita, a la manera antigua, en las universidades inglesas; pero ya no contra dogmáticos seudoaristotélicos, sino contra el *evolucionismo positivista* de allende el aula, de Darwin y Spencer.

Para terminar diré que, en su origen, la escolástica era simplemente un prodigioso trabajo de compenetración, de asimilación; que el abuso de las formas produjo el er-

gotismo, y que, finalmente, este ergotismo es lo que le ha dado su definitivo carácter de difusión y vaciedad. Por ello, quienes la estudian sólo en las fuentes pristinas y no en sus posteriores deformaciones, suelen hallarla aún "admirable..." ¡Y como esfuerzo mental, lo es mil veces! Pero debemos distinguir en ella el resultado de *educación* propiamente dicha y el de *instrucción*.. En efecto, como educación, como intelectual gimnasia, es realmente tan provechosa cuanto nimia con respecto a instrucción, a adquisición de conocimientos positivos, de nuevas verdades... Aspiraba sólo a instruir individualmente, y más bien educó social e históricamente. Resumiendo esta compleja dualidad, podría decirse que *pretendió instruir sin educar, y educó sin instruir.*

§ 16

LOS ESTUDIOS

Durante el primer período de la edad media, hasta el siglo XII, puede decirse que los estudios se reducían a las *siete artes liberales,* distribuidas en dos ciclos: *el trivium* y el *quadrivium.* El *trivium* comprendía la gramática (latina), la lógica o dialéctica y la retórica; era elemental o inferior (de donde deriva la acepción de vulgar y pueril que se da al adjetivo "trivial"). El *quadrivium* era superior, y componíase de la música, la aritmética, la geometría y la astronomía. Nótase que todos estos estudios eran abstractos y formales: no había estudios reales o concretos. Las ciencias que nos hacen conocer al hombre y al mundo, la historia, la moral, las ciencias físiconaturales, eran omitidas y hasta desconocidas (salvo acaso en algunos conventos, principalmente de benedictinos). Semejante programa de enseñanza resultaba eficaz sólo para formar hábiles hablistas y temibles comentadores.

Hacia el siglo X introdujeron los árabes la medicina y el álgebra. En el XII es cuando se formó la escolástica, y se dió vuelo a la teología.

Durante el segundo período de la edad media, el escolásticohumanista, se establecieron poco a poco las cuatro *universitas facultatum* dentro de los *studia generalia:* la facultad de artes, que luego se denominó de *litteræ humaniores,* la inferior, donde estudiaban las "artes liberales", y las tres superiores, de teología, de medicina y de derecho (civil y canónico).

En los comienzos de la edad media existía, pues, una sola enseñanza, al propio tiempo secundaria y superior: la de las "artes liberales"; después del "segundo Renacimiento" (siglo XII), los estudios, que antes no formaban más que un conjunto general, se dividen en una facultad inferior y tres superiores. De esta diferenciación diríase que arranca la distinción entre la enseñanza primariosecundaria general y la superior o profesional.

En el "tercer Renacimiento", el decisivo (siglo XV), surge el humanismo. Entonces pudo dividirse la masa de los estudios universitarios en tres ciclos: la lingüística, la filosofía (ambos propios de la facultad de artes), y los profesionales y superiores (teología, medicina y derecho).

§ 17

LAS UNIVERSIDADES

Dos órdenes de causas sociológicas produjeron, en las dos primeras épocas de la edad media, el fenómeno que se ha llamado "claustración de la ciencia". Con más exactitud, debiera denominarse *claustración del pensamiento,* porque toda la evolución intelectual de la época se cobijó bajo el palio protector de la religión.

Por una parte, la violencia del hierro, el continuo batallar de una edad de sangre y fuego, impusieron, a quien quería entregarse al estudio, el retiro del mundo. Por otra, los misterios de una religión nueva, profunda y absorbente, espiritualista y despótica, *teológica* por excelencia, obligaron a sus sacerdotes al cultivo de la idea, y, a sus fieles, en general, a una ilimitada sumisión a sus dogmas. Así se produjo, forzada

por una doble coacción histórica, la claustración del pensamiento. Pero este estado de cosas, que obedecía a las leyes de la historia, leyes de asimilación y de reacción por contrastes, no podía ser definitivo... En efecto, una de las primeras manifestaciones del fundamental proceso de la edad media que he llamado *desbarbarizamiento de los bárbaros* (su asimilación de la civilización clásica grecolatina), fué la *exclaustración* de la ciencia o *exclaustración del pensamiento,* por obra del *claustro docente,* que abrió sus aulas al público seglar... Este hecho constituye el origen genuino de las universidades. Por los dos órdenes de causas apuntadas, el carácter de la época y el carácter de la religión cristiana, se claustró la ciencia, y, cuando tendió luego a exclaustrarse, monopolizó la enseñanza. Como había concentrado primero el pensamiento, concentró luego su propagación. Las guerras de los laicos y el despotismo de la Iglesia erigieron al claustro docente en única escuela.

Verdad es que hubo algunos ensayos aislados de escuelas más o menos laicas. Entre ellas, la que ha dejado mayor renombre en la historia fué la que instituyó Carlo Magno en su propio palacio, dirigida por Alcuino; allí se concentró el "primer Renacimiento". Pero es de notar que en estas escuelas, incluso la mencionada, no se siguieron por lo común estudios *regulares.* La asistencia era ocasional; los concurrentes, hombres adultos por lo general, acudían allí, más que a trabajar en cursos metódicos, a consultar a tal o a cual maestro sobre tales o cuales dudas. Por esto la enseñanza se verificaba casi siempre en forma de diálogos, de cuya puerilidad ha dejado Alcuino muestras elocuentes; y por esto, además, se agitaban allí las pasiones del siglo, perturbando la tranquilidad indispensable a toda enseñanza sistemática.

Durante el período bárbaro, el primero de la edad media, se produce la claustración del pensamiento; durante el período escolástico, el segundo, el pensamiento inclaustrado va poco a poco preparando su exclaustración por medio de los *studia generalia;* y, finalmente, estallado el tercer Renacimiento, el definitivo, el pensamiento se exclaustra y produce el huma-

nismo y luego el neohumanismo, que a su vez determina la Revolución francesa. Tal es el proceso.

No nacieron las universidades engendradas por la iniciativa oficial de ningún poder político, porque entonces política era sinónimo de militarismo y fuerza. Todavía no se vislumbraba, ni como lejana visión de lo futuro, la moderna noción de los derechos y los deberes del Estado. Luego, dado que el Estado ignoraba en absoluto su obligación de educar, la educación debía ser función exclusiva de los particulares, y los particulares que entonces estudiaban eran en buena parte los claustrados. Como efecto del principio cristiano de caridad e igualdad y como natural consecuencia de la innata necesidad de expansión de la psiquis humana, ello fué que el claustrado abrió el aula a la enseñanza. Por espontánea iniciativa de diversos prelados y monjes, nacieron, a la sombra de los templos de Italia, España, Francia, Inglaterra, de Europa toda, los claustros docentes. Y la primera función histórica de estos claustros fué extender la ciencia, que era patrimonio de los clérigos, sobre el mundo seglar, o sea exclaustrarla, sacarla de polvorienta penumbra, para exhibirla a la luz del mediodía.

De los claustros docentes se formaron los primeros estudios generales o universidades, durante los siglos XII y XIII, en ese momento histórico de gran actividad intelectual que se ha llamado "segundo Renacimiento"; fueron aquellos institutos los receptáculos y órganos funcionales de la escolástica. Son, pues, originarias de la edad media, sin tener otro punto de contacto que la superioridad de los estudios, con lo que impropiamente se ha denominado las "universidades antiguas", de Atenas, Roma, Alejandría. Estas se llamaron, después de Vespasiano, "escuelas imperiales", y se instituyeron más tarde, según el modelo de la de Roma, en muchas provincias y ciudades, como Beirut, Tréveris, Maguncia, Ausburgo, Ratisbona; pero, por las migraciones de los pueblos, fenecieron en Occidente.

Los árabes crearon también, a principios de la edad media, ciertas escuelas superiores, que, aparte de las escolásticas, contribuyeron a abrir las nuevas vías científicas. Como en Oriente (Bagdad, Alepo, Damasco, Samarcanda, etc.), fundaron en España (Córdoba, Toledo, Sevilla, etc.) escuelas superiores,

que florecieron del siglo IX al XII. Mas estos institutos, aunque mucho propendieron a la difusión de la ciencia, no puede decirse que produjesen el tipo europeo de la universidad medioeval.

Es creencia vulgar y errónea que el nombre de *universidad* proviene de la idea de universidad de estudios. La palabra *universitas* significaba en la edad media corporación o colectividad; equivalía, más o menos, al *collegium* del derecho romano. Como por azar llegó aquel vocablo general a aplicarse a las asociaciones de maestros y estudiantes. La palabra *universitas* se encuentra por primera vez registrada en algunos autores del siglo XII en esta acepción de "colectividad, corporación o hermandad de profesores y estudiantes *(magistrorum et scholasticorum),* reunidos en una misma misión única y definitiva: el estudio y la enseñanza". Lo que hoy llamamos "universidad", es decir, una institución de estudios superiores generales, se llamó más bien, en el primer período de la edad media, *studium generale.* Según las circunstancias de la época, formáronse, para sostener los "estudios generales", esas asociaciones o clubs de escolares que se denominaron unas veces *universitas* y otras *collegium.* Por el uso se especializó luego el primer término para designar preferentemente las asociaciones de estudiantes, y el segundo la de profesores. La expresión *universitas facultatum,* en su significado moderno, ha sido muy posterior (siglo XIV).

La universidad de Bolonia, la primera universidad madre, dícese que fué fundada por Teodosio II, en 443; pero no existe ningún documento fidedigno que compruebe esta tradición. Bástenos señalar el Renacimiento del siglo XII como época probable de su establecimiento, y aun puede admitirse como comprobado el privilegio llamado la *constitutio Habita* (acaso imitada de la que Justiniano concedió a Beirut), dada en Roncalia, en 1158, por Federico Barbarroja, y cuyo objeto era proteger a los extranjeros, que fueran a estudiar a Bolonia, de las vejaciones de los ciudadanos, eximiéndolos de la jurisdicción de las autoridades locales y concediéndoles singulares inmunidades y fueros. Es éste el más antiguo reconocimiento de la medioeval *jurisdictio universitatis.* Con muchas dificul-

tades debían, efectivamente, tropezar en la vida los estudiantes extranjeros establecidos en Bolonia, república de continuo ensangrentada por sus facciosos habitantes, los romañoles; para obviarlas fué necesario constituir, según la nacionalidad de los estudiantes, asociaciones o universidades, a las cuales se concedió una jurisdicción privilegiada. El espíritu de asociación, como es sabido, estaba desarrolladísimo en la edad media, porque el individuo era demasiado débil para resistir a las exacciones y violencias de los grandes. Así se formaban los gremios, y entre ellos el estudiantil, las *universitates,* compuestas de quienes iban a cursar tales o cuales de los *estudia generalia.* Los miembros de las *universitates* se ligaban entre sí por juramentos, se regían por estatutos y elegían a sus autoridades. En la segunda mitad del siglo XII, estos clubs estudiantiles formaron en Bolonia, confederados, dos grandes *universitates:* la de los "cismontanos", que englobaba a los italianos, y la de los "ultramontanos", en la cual predominaban los alemanes. Cada una tenía su "rector". Al principio, estas dos *universitates* eran tan completamente extrañas entre sí, que parecían ignorar recíprocamente su existencia, mientras no disputasen en las ceremonias públicas sus rectores y doctores, por cuestiones de precedencia; pero posteriormente se fusionaron en una sola universidad. Pueden, pues, distinguirse dos épocas en la organización de esta universidad de Bolonia: del siglo XII al XIV fué una confederación de *universitates;* del siglo XV en adelante, una universidad. Entonces fué cuando las dos rectorías, la "cismontana" y la "ultramontana", constituyeron una sola, representante del conjunto, que ya constituía una entidad. Cada "nación" se hacía representar por uno o dos "cónsules" que, presididos por el rector, formaban el "senado universitario" para el gobierno de la corporación; cuando sus miembros discutían, haríanse acaso la ilusión de disponer parlamentariamente del gobierno político de la República... Hacia el siglo XV, de las dos partes de la universidad, la de los "ultramontanos" contaba con dieciocho "naciones"; la de los "cismontanos", con diecisiete. El rector debía ser letrado, célibe, tener veinticinco o más años, gozar de cierta posición social, haber estudiado derecho a su costa a

lo menos durante cinco años, y no pertenecer a ninguna orden religiosa. Duraba un año en sus funciones y era nombrado por el voto del rector precedente, de los consejeros y de algunos electores a quienes designaba el claustro. Su personalidad adquirió tanta importancia, que en las ceremonias públicas precedía a los obispos y arzobispos, excepto al de Bolonia, y hasta a los cardenales seculares. En el siglo XV la universidad llegó a ser una corporación aristocrática, cuyos estatutos prescribían al rector las libreas de sus lacayos y hasta el vino que debía consumirse en su instalación... ¡El rectorado era casi hereditario! La ciudad no debía ver con buenos ojos que se formara este segundo Estado dentro del Estado, *civitas in civitate*. Pero, por una parte, los ciudadanos estaban habituados a respetar el derecho de asociación; por otra, los estudiantes extranjeros aportaban riquezas y no convenía obligarlos a la "secesión", o sea la emigración, pues eso hubiera sido "matar la gallina de los huevos de oro"; y, por último, la universidad era el orgullo de la ciudad y de la república.

Los profesores o "doctores" laicos, unidos también, formaban una especie de sindicato profesional, en el cual a nadie se admitía sino después de haber dado pruebas solemnes; por su empaque y fastuosidad se los llamaba "monseñores", y tenían sitial preferente en las ceremonias públicas. En los comienzos, eran pagados por los estudiantes, de la mano a la mano; luego, por los clubs nacionales o *universitates;* finalmente lo fueron por la universidad (siglo XV). Debían prestar juramento a los rectores de los estudiantes en un principio; más adelante, al rector de la universidad. Los bedeles de los rectores tenían derecho a interrumpirlos y citarlos en pleno curso. Los estudiantes tenían derecho a fiscalizar la enseñanza que pagaban con su dinero; había una comisión de "denunciadores de los doctores", *denuntiatores doctorum*. Imponíaseles a los profesores multa: si faltaban sin permiso; si salteaban un párrafo que debían comentar; si no esclarecían una dificultad so pretexto de explicarla más tarde; si insistían demasiado sobre el principio de un texto que leyeran, de modo que no pudiesen llegar al fin... Cada doctor debía depositar una suma si partía de la ciudad, como caución de su vuelta. Más tarde

fueron las autoridades académicas (el rector, el canciller, el senado universitario) quienes ejercieron esa superintendencia sobre el cuerpo docente. En su origen, los *studia generalia* se dividían en el *trivium* y el *quadrivium*. Cuando, hacia el siglo XV, se formaron las *universitates facultatum*, fué famosa y principal en Bolonia la facultad de derecho.

A semejanza de la Universidad de Bolonia, se formó la de París. Parece que, desde principios del siglo XII, se agruparon alrededor del claustro docente de la catedral de esta ciudad numerosos maestros libres, con el correspondiente permiso de enseñar, *licencia docendi*, otorgado por el canciller de la catedral a nombre del obispo. Estos maestros adquirieron tanto renombre, que se hizo moda ir a estudiar a la isla del Sena. A partir del siglo XIII, el *studium generale* de París llegó a constituir una gran democracia clerical regida, no precisamente por los estudiantes, sino por los maestros jóvenes, y en esto se diferenciaba de la reciente universidad de Bolonia, corporación aristocrática, gobernada principalmente por los estudiantes o sus mandatarios colectivos. Hacia el 1222, los "artistas" o "maestros en artes" se dividieron en cuatro "naciones": franceses, picardos, normandos e ingleses. Hacia 1249, estas "naciones" formaron clubs regionales, semejantes a las *universitates* cismontana y ultramontana de Bolonia; cada nación tenía su escudo y sus magistrados, *procuratores*. Hacia 1249, las cuatro compañías de "artistas" eligieron un jefe de los "artistas", que llegó a ser el representante del *studium generale*, convertido ya en universidad, en potencia intelectual y política, que tuvo sus luchas con la Iglesia, la monarquía y el pueblo. Y cuando se dividieron los *studia generalia* en *universitates facultatum*, fué en París famosa y principal la facultad de teología, así como en Bolonia la de derecho.

Paralelamente a las universidades de Bolonia y París, tomando de ellas algunas formas, nacieron y crecieron durante el segundo Renacimiento, en los siglos XII y XIII, las de Oxford y Cambridge en Inglaterra, Valencia y Salamanca en España, Tolosa y Montpellier en Francia, Nápoles y Praga en Italia, Lisboa en Portugal, Viena en Austria, Upsala en

Suecia, siendo ya posteriores las de Alemania. De todas ellas, sólo las inglesas han conservado sus formas medioevales.

Es característica en estas universidades la irregularidad de sus formas; todo iba creciendo caprichosamente, según los hombres y las ideas del momento, sin someterse a planes previos, regulares y racionales. Donde había en la primera época de la edad media un claustro docente, se agruparon maestros libres que enseñaban con *licentia docendi* de las autoridades eclesiásticas; alrededor de éstos se congregaban los estudiantes. Cuando la enseñanza adquiría fama, acudían también extranjeros a estudiar, formando las "naciones". Estas constituyeron luego congregaciones escolares que se llamaban *universitates,* dictaban sus estatutos y elegían a sus autoridades. Más tarde, las *universitates* parciales se fusionaban en una universidad total, que adoptaba un escudo, uniforme, fórmulas y estatutos propios. Como las universidades eran pobres y no tenían asignaciones del Estado, los magnates las favorecían con donaciones. Pero éstas se hacían de preferencia a tal o cual grupo de *scholasticorum,* que al recibir una casa para alojarse o una renta cualquiera, formaba un *collegium.* Fueron típicos el colegio fundado en París por Juan de Sorbonne y el fundado en Oxford por Walter de Merton, que aun llevan, si bien el primero harto transformado, los antiguos nombres de sus fundadores.

CAPITULO III

LA EDUCACION DE LA EDAD MODERNA

§ 18. La reacción críticonaturalista de la edad moderna. — § 19. Prácticas pedagógicas del Renacimiento italiano. — § 20. Los pedagogos del Renacimiento francés. — § 21. Los humanistas españoles. — § 22. Origen protestante de la enseñanza elemental y popular. — § 23. Origen democrático de la instrucción primaria gratuita y obligatoria. — § 24. Principio de la enseñanza infantil intuitiva y gradual. — § 25. Antinomia típica entre las teorías pedagógicas y las prácticas educacionales de la edad moderna. — § 26. La acción educativa de la edad moderna.

§ 18

REACCIÓN CRÍTICONATURALISTA DE LA EDAD MODERNA

Concluido el proceso histórico de la edad media, se inicia la moderna; desbarbarizados los antiguos bárbaros, estallan el Renacimiento y la Reforma. Estos dos grandes movimientos culturales, casi simultáneos, pueden considerarse como una sola *reacción por contraste*. La característica de la edad media fué, según vimos, la disciplina, dependencia o servidumbre, como único medio de realizar el largo *trabajo de asimilación*. Contra tal tendencia, el Renacimiento se presentó a modo de insubordinación filosófica y artística; la Reforma, a modo de insubordinación religiosa. El culto al antiguo naturalismo helénico y el carácter subjetivo de los artistas era prueba de su escaso o ningún respeto a las formas entonces consagradas. El libre examen de los reformados implicaba una protesta total contra el dogma y disciplina de la Iglesia católica. La

Contrarreforma, por otra parte, no fué más que una consecuencia intelectual y religiosa de las circunstancias e ideas de la época. Debe recordarse que el Renacimiento tuvo su cuna en Italia, y ejerció mayor influencia en los pueblos latinos. Su naturaleza estética y filosófica cuadraba admirablemente a estas razas meridionales. En cambio, la Reforma nació y triunfó en los pueblos sajones, de acuerdo con su temperamento étnico, más místico y entonces menos intelectual.

El Renacimiento produjo, en los siglos XV y XVI, el humanismo. Denominóselo así por oposición a las ciencias divinas o teológicas. Reaccionando contra el dogmatismo aristotélico dió origen a distintas escuelas de "insubordinados", generalmente platónicos. Aun resultaban tímidos estos pensadores, pues rechazaban una tiranía, la del Liceo, para substituirla con otra, aunque menor, la de la Academia. Algunos pocos propalaban ya el "escepticismo crítico" y aun el "método experimental". Más tarde, en el siglo XVIII, continuó este movimiento en lo que ahora suele apellidarse neohumanismo, que fué filosofía de un carácter racionalista e independiente. El criticismo llegó entonces a su apogeo. A raíz de estas manifestaciones de la cultura intelectual, nació el enciclopedismo francés, tendencia marcadamente sensualista o materialista y democrática. Poco después, la tendencia subjetiva floreció también en las letras, dando origen al romanticismo de fines del siglo XVIII y principios del XIX.

De tales antecedentes bien se desprende el carácter de la nueva tendencia pedagógica, manifestada, por cierto, más en la teoría que en la práctica. Los pedagogos y humanistas del Renacimiento representaban toda una completa reacción *críticonaturalista* contra el artificialismo de la educación medioeval y escolástica. También en este orden se esforzaba el pensamiento humano por que "renaciera" el rasgo más típico de la educación antigua. Pero el naturalismo del Renacimiento, después de tantos siglos de escolástica, no pudo tener la espontaneidad y generalidad del griego y latino. Añadióse el criticismo, como reacción

de la crítica individual contra el antiguo espíritu dogmático e impositivo. De notar es que los "insubordinados" invocaban frecuentemente la autoridad de Platón contra el excesivo rigor de la enseñanza seudoaristotélica. Recordaban que el filósofo de la Academia había concebido la educación como un proceso que tenía por objeto "dar al cuerpo y al alma toda la belleza y perfección de que son capaces". Involucrar en la educación el desarrollo del cuerpo, "despreciable podredumbre" para los teólogos, y la "ocupación concupiscente" del ejercicio físico, significaba ya toda una protesta contra las prácticas educativas del aquel tiempo.

La renovación críticonaturalista de la pedagogía en la edad moderna llevaba en sí latente el espíritu democrático de la edad contemporánea. En efecto, al reivindicar la potencia del criterio personal, reconocía a la individualidad humana nuevos derechos. Reunía inconscientemente elementos para construir, contra la doctrina de la soberanía de derecho divino, la del Contrato Social.

Las distintas modalidades y formas históricas que adoptó esa reacción pedagógica de la edad moderna, podían concretarse, cronológica y sociológicamente, en cuatro:

1°. El Renacimiento italiano, que produjo, si no autores y doctrinas, nuevas prácticas pedagógicas, más aisladas y ocasionales que generales, pero sin duda dignas de señalarse como ejemplo.

2°. El Renacimiento francés, de carácter teórico y literario, en el que pueden presentarse los más notables innovadores de la época.

3°. El Renacimiento español, de orden puramente abstracto, especulativo o filosófico.

4°. La Reforma, o sea el Renacimiento religiosopolítico de los pueblos sajones.

Veamos, por su orden, estas cuatro modalidades de la reacción, de las cuales la más importante, en sus consecuencias pedagógicas, es la Reforma. La siguen en trascendencia los pedagogos del Renacimiento francés. Las prác-

ticas de pedagogía renaciente de Italia dejaron pocos rastros, y menos aún las especulaciones abstractas de los humanistas españoles.

§ 19

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DEL RENACIMIENTO ITALIANO

Por el genio de la raza, el Renacimiento de Italia, que data del siglo XV, más que científico, filosófico o religioso, fué artístico. De ahí que, falto de grandes filósofos originales, se manifestara más bien en innovadoras prácticas pedagógicas. Dejando de lado la doctrina, busquemos, pues, en los hechos algún ejemplo típico de la pedagogía italiana del Renacimiento. Hállabase entonces la península dividida en varios reinos, principados, repúblicas y señoríos de menor importancia. ¿En cuál de estos estados se manifiesta prácticamente el primer sistema educativo del Renacimiento, y cómo se manifiesta? "Roma pertenecía a Europa, era el centro de la religión universal, y, por tanto, representaba un abigarramiento cosmopolita de elementos y de costumbres; Venecia era, por su comercio, el Oriente; Génova, un emporio del Mediterráneo; Milán, propiedad de los lombardos; Nápoles, por su situación, clima y población, resultaba demasiado meridional: luego, Florencia hubiera podido ser la más pura síntesis de Italia...[1]". Pues bien, en Florencia es donde se halla una verdadera primicia de las nuevas prácticas pedagógicas, en la educación de Lorenzo y Julián de Médicis.

Los italianos del siglo XVI se educaban, o para clérigos o para *condottieri*. La educación de los primeros era eminentemente escolástica: algo de letras clásicas entendidas con el estrecho espíritu del ergotismo, y toda la *Summa Theologica;* la de los segundos se reducía a tirar las armas,

---

1. J. ZELLER, *Italie et Renaissance*, trad. franc., París, 1883, tomo I, pág. 81.

faltar a los juramentos e ignorar y despreciar las ciencias y artes... Como éstos, seformaron la casi totalidad de los señores italianos; como aquéllos, los miembros más distinguidos del Sacro Colegio, entre los cuales se contaron Alejandro y César Borgia, Ascanio Sforza, Julián de la Rovera, Francisco Cybo, los Orsini, algún Colonna. No existía en Italia, pues, una educación completa, como Platón la concibiera, que al propio tiempo desarrollase en el espíritu y el cuerpo todas las fuerzas posibles, "todas las perfecciones de que son capaces". En vano Alejandro VI trató de educar esmeradamente a sus hijos: Juan resultó demasiado ignorante; César y Lucrecia, varón y hembra, aunque letrados, verdaderos *condottieri,* sin principios morales ni políticos. No es ésa la educación que Cosme de Médicis da en Florencia a su hijo Pedro, y sobre todo a sus nietos Lorenzo y Julián; ahí encuentro uno de los primeros modelos de educación moderna, menos mística y más práctica y completa que la que San Luis, prototipo de excelencia en el educando medioeval, recibiera bajo la dirección de su madre Blanca de Castilla y un domínico.

Sólo el genio eminentemente moderno, financiero, político y artístico de Cosme de Médicis pudo dar en aquellos tiempos tan moderna enseñanza a sus nietos, que hoy puede citársela a modo de ejemplo práctico de la nueva pedagogía. No hubo príncipe en Italia, país donde mejor se educaba entonces, cuya educación fuera mejor dirigida que la de Lorenzo y Julián de Médicis, según testimonio de muchos cronistas e historiadores coetáneos. Estos jóvenes desarrollaron su cuerpo, como los atenienses, en todo género de gimnasia, especialmente en la esgrima y la equitación. A este último ejercicio cobró tal afición Lorenzo, que se le reputó uno de los más hábiles caballeros de su época. En lo intelectual, moral y religioso, cultivaron todos los ramos de la ciencia humana, bajo la sabia dirección del arzobispo de Arezo, ilustre prelado. Sus profesores fueron excelentes, estando más empapados en el clasicismo antiguo que en la medioeval teología. Enseñóles poesía latina y retórica, Cristóforo Landino, el más

hábil comentador de la época, y filosofía platoniana, Marcelo Ficino, un griego a quien consagraban las crónicas "gran sacerdote de ese culto". Como compañeros de trabajo, tuvieron a los jóvenes más distinguidos de aquel tiempo: Pico de la Mirándola, que "debía transportar a la ciencia el carácter aventurero de los condottieri de la Romaña"; los tres Pulci, todos poetas, y el célebre Angel Politrasi, "cuya gloria, según se decía, disputábanse las musas italianas y las latinas". "¡Feliz educación, que no condenaba a sus pupilos a palidecer sobre los libros y a emborronar libracos interminables, sino que se pasaba en animadas conversaciones entre los discípulos y los maestros, bajo la fresca sombra de los árboles o a los bordes de los arroyuelos de las paternas villas de Carezzi y de Caffagiolo!" Varias obras de esa época, especialmente las *Disputationes camaldunenses,* la describen de manera que se la puede comparar, por lo amplia y liberal, a la modernísima teoría de la libertad de estudios, en la cual se trata de que el educando, exento de toda traba, desarrolle las fuerzas de su propia naturaleza bajo la tolerante vigilancia de los profesores.

§ 20

LOS PEDAGOGOS DEL RENACIMIENTO FRANCÉS

Todos los grandes pensadores del Renacimiento tienden hacia la reacción que he llamado críticonaturalista, contra el artificialismo o formalismo medioeval, y dadas las circunstancias de la época, suelen concretar preferentemente esa tendencia en ideas pedagógicas. Todos, siguiendo cada uno su forma y estilo, coinciden en una aspiración común, que puede decirse se respiraba en la atmósfera. Quien primero la condensó en principios formales fué Erasmo de Rotterdam (1467-1536), que por ello puede citarse como punto de arranque de las nuevas teorías. Las ideas capitales de Erasmo eran: enseñar a los niños divir-

tiéndolos; prescindir de las disciplinas y los sangrientos azotes; abolir, pues, el axioma de que "la letra con sangre entra"; excluir el formalismo vacío para observar la realidad, esto es, el mundo exterior, y, finalmente, dar alguna instrucción a la mujer, a la madre, a cuyo cargo debía correr la primera educación de los niños. La idea matriz, aquí *tácita*, es que *la educación no debe forzar la naturaleza*, principio que, varios siglos más tarde, precisará Rousseau categórica y definitivamente.

Los dos mayores pedagogos franceses del Renacimiento, Rabelais y Montaigne, profesan las tendencias de Erasmo, y su característica es que, en vez de exponerlas como aquél, didáctica, casi pedantescamente, o sea para escolares, las presentan al público en forma amena. Su gran mérito es el de divulgadores o propagandistas, de decisiva eficacia teóricopráctica. Para convencer al pueblo, aparentemente sin pretenderlo, pareciendo que se burlan por burlarse, usan de la ironía, como Sócrates. También esta ironía francesa expresa negativamente, demostrando *a contrario sensu*, propendiendo a que "los espíritus descubran por sí mismos las verdades"; pero se diferencia de la antigua en que es menos dialéctica y más sutil, puesto que se dirige a inteligencias más modernas. No llega a establecer las últimas consecuencias por un encadenamiento de razones precisas y apremiantes; deja que el público las descubra o no, según pueda o quiera. Encarna, por ejemplo, la educación medioeval en sujetos o hechos ridículos, y la renaciente en hechos y sujetos apreciables, sin especificar, al concluir, como en los diálogos mayéuticos, el último resultado a que debe llegar el lector.

Rabelais (1495-1553), hombre del pueblo, escribe para el pueblo, ridiculizando la educación medioeval y esbozando la moderna en dos novelas de sabor cómico violento: la de *Gargantúa* y la de *Pantagruel*. Los héroes de la fábula son gigantazos, frailes, dómines pedantes, una multitud de seres caricaturescos y generalmente graciosos y simpáticos. La obra tiene su argumento que puede llamarse pe-

dagógico. Presenta dos gigantes, Grangollete *(Grandgousier)* y Gargamela, monarcas poderosos, que tienen un hijo, el jayán Gargantúa. Este enorme muchachote no carecía de natural ingenio; pero era educado por dos viejos catarrosos, en quienes Rabelais satirizaba la huera y formalista educación escolástica. En vez de fortificar su cuerpo con ejercicios adecuados y de instruir su inteligencia con ideas útiles y bellas, le atiborraban la memoria de autores latinos, de difusas e incomprensibles doctrinas teológicas, de aburridídimos sermonarios y tratados extravagantes, como *La Cosmografía del Purgatorio, El Deshollinador de Astrología, Los Guisantes con Tocino* y *Comentarios*... Tanta ciencia, en vez de educar al chico y despabilarle, le hace cada vez más y más tonto. Adviértelo el monarca, y se queja de ello a un amigo, quien le presenta otro niño, Eudemón, un pajecillo "bien educado", pues encarna el aprovechamiento de la nueva pedagogía.

Caréasele con Gargantúa, y éste, al verle, en vez de responder a su afable saludo, "se echa a llorar como una vaca". La comparación entre uno y otro chico resulta tan elocuente que Grangollete se pone fuera de sí e intenta matar a los viejos ayos de su hijo. Calmada la indignación, los separa de la enseñanza de Gargantúa, y la confía al preceptor de Eudemón, Ponócrates, a fin de que le instruya, forme y saque a viajar. Ponócrates cambia los métodos escolásticos por una sana, vasta y vigorosa educación práctica y naturalista. Distribuye, en efecto, así las horas de su nuevo discípulo Gargantúa: a la madrugada, apenas se despierta, en vez de rezos gangosos, una clara lectura de la Biblia, aunque en el sitio y momento menos adecuados e higiénicos; luego, lección y práctica de astronomía, contemplando la posición del sol y la luna; aseo, tocado y lectura; juegos y ejercicios físicos, como la pelota, hasta provocar la transpiración y el cansancio; almuerzo, escuchando lecturas picarescas, y departiendo alternativamente, profesor y discípulo, sobre las propiedades del pan, vino, carne, pescados, frutas, raíces y hierbas; los puntos dudo-

sos se consultan en Plinio y Aristóteles... Alzados los manteles, dadas gracias a Dios y cumplidos ciertos ritos de limpieza, venía la recreación matemática, por medio del juego de naipes. Terminada ésta, lección de música y aprendizaje de varios instrumentos; ejercicio corporal distinto del de la mañana, más reflexivo y útil, esgrima, manejo de todas las armas, equitación, caza; trabajos de *rusticación,* en la natación, la lucha, el asalto, el alpinismo. Al regresar, después de aliñarse, Gargantúa herborizaba, etc., etc. Tal plan es bufo e imposible de aplicar, sin duda, a lo menos mientras el día no dure unas treinta horas; pero la intención de la sátira aparece bien seria y posible: hay que trocar los viejos métodos y prejuicios escolásticos y educar al niño para la vida de la Naturaleza y de la acción. En efecto, Gargantúa, formado por Ponócrates, resulta el más fuerte e inteligente de los príncipes, todo un modelo de educandos.

Aunque en la misma corriente de ideas que Rabelais, *Montaigne* (1533-1592) es un aristócrata que escribe para la aristocracia. Su exposición, como la de aquél, no es didáctica; más, en vez de usar de la novela, su prosa hace la impresión de amena y honda *causerie.* A la inversa de la rabelesiana, su ironía es fina y delicada; mariposea de un tema a otro con *insouciance* de buen tono, que encubre un fondo de escepticismo filosófico. Bajo su aparente desorden de ideas, Montaigne tiene su rumbo fijo; es uno de los más altos representantes de la reacción, y no deja de especificarla también en ideas pedagógicas, que se hallan diseminadas en sus escritos, principalmente en los *Ensayos.*

Vivamente censura la enseñanza dada en las escuelas de su época. "En lugar de atraer a los niños, dice, no se les presentan, en verdad, más que horrores y crueldades. Evitad la violencia y la fuerza; a mi juicio, nada hay que bastardee y aturda tanto a una naturaleza bien nacida... Esa policía de la mayor parte de nuestros colegios me ha disgustado siempre... Es una verdadera jaula de juventud cautiva. Acercáos a ella y no oiréis más que

gritos de niños martirizados y de maestros ebrios de cólera. ¡Qué manera de despertar, en esas almas tiernas y tímidas, el gusto por su lección, llevándolas a ella con el látigo en la mano! ¡Inicua y perniciosa forma! ¡Cuánto mejor no estarían sus clases cubiertas de hojas y de flores que de pedazos de varas ensangrentadas! Yo pondría en ellas la Alegría, el Placer y las Gracias... ¡Allí donde estuviera su provecho que se hallara también su distracción!"

Contra tales procedimientos preconiza Montaigne lo que él llama la "dulzura severa". Recuerda que con este sistema le formó un padre cariñoso e inteligente. "Mi alma, consigna, fué educada con toda libertad y dulzura, sin rigor ni opresión". Aprendió Montaigne el latín hablándolo desde niño, como se aprende la lengua materna. De ahí que censurase el método con que se enseñaban los idiomas muertos. "El griego y el latín son una adquisición, según él, pero se compra demasiado cara".

Ataca la excesiva instrucción memorista de la escolástica, y encarece la educación del corazón y de la inteligencia. "Todo se nos vuelve, exclama, embutir especies en la memoria, dejando vacíos el intelecto y la conciencia". A los sabios que no aplican la ciencia a las realidades de la vida, los llama *lunáticos;* el saber no ha de estar atado, sino incorporado al alma, y, según el dictamen de Agesilao, a los niños les conviene aprender "aquello que deben obrar cuando lleguen a hombres". Prefiere, pues, el entendimiento crítico a la memoria, y opina que estudiar sólo de memoria y repetir lo así aprendido es comparable a la función de un estómago que no digiere la comida.

Manifiéstase gran partidario de la observación de la naturaleza. El mundo es el mejor libro de enseñanza; los jóvenes deben saber leerlo. La educación ha de ser práctica y total, y ha de predominar sobre la instrucción. Más que especialistas, ha de formar hombres aptos para hacer frente a los trabajos y responsabilidades de la vida. Debe prepararse al educando para que pueda competir en todo

género de luchas. Extremando esta teoría, pone Montaigne por ejemplo a Alcibíades, cuya rica complexión admira, pues eclipsaba en pompa y elegancia al persa y podía emular al lacedemonio en frugalidad y fortaleza.

§ 21

LOS HUMANISTAS ESPAÑOLES

El humanismo español ofrece estos tres caracteres: 1.° su iniciación fué algo tardía, pues data del siglo XVI; 2.° su exposición es tan clara y especulativa, que parece a veces una antidatación del neohumanismo del siglo XVIII; 3.° no tuvo la trascendencia que debiera, porque la política inquisitorial de los Austrias lo truncó. A pesar de la general indiferencia hacia la filosofía española del siglo XVI, puede decirse que ella ha cimentado más sistemática, más científicamente que ninguna el espíritu crítico del Renacimiento. Por no ser divulgadora, sino teorizadora, nunca penetró en el público; pero inspiró acaso a Descartes y aun a Kant. Su mayor gloria fué Luis Vives, y le sigue en *escepticismo crítico*, a punto de que éste puede estudiarse como un complemento o continuación de la filosofía de aquél.

A *Vives* (1492-1540), crítico y académico, "descendiente intelectul de Arcesilao", repútasele uno de los más grandes pedagogos del Renacimiento. Merece en una síntesis sitio de honor. Su gloria estriba en haber invocado valentísimamente, observa Menéndez y Pelayo, contra los fanáticos, chirles y sempiternos "comentaristas", *el testimonio de la razón*[1]. En su obra *De causis corruptarium artium* trata de demostrar ampliamente cómo el *artificialismo sofístico* de los pensadores medioevales de segundo orden había conculcado el pensamiento humano. Era conveniente levantarse

1. Véase M. MENÉNDEZ Y PELAYO, *Ensayos de Crítica filosófica*, Madrid, 1892.

contra ese sistema persistente y denigrante; era necesario pensar con el pensamiento propio; era indispensable *educar.* Pero, ¿cómo educar? ¿Con el fárrago pringoso de los interminables glosadores de Arístóteles, o con los insignificantes sublevados del seudoplatonismo? No; el maestro estaba en la *Naturaleza,* como lo diría a su vez Bacón, y lo dirá luego, en el neohumanismo, Rousseau; el maestro estaba en la Naturaleza, vista a través de la *experimentación crítica,* cual lo enseñará, después de dos siglos, también Kant. Reformó los métodos, invocando el principio supremo del criterio personal; vislumbró el *ars nascendi* mejor que todos sus contemporáneos, e impuso antes que nadie la deducción como primera norma de enseñanza. Encareció al propio tiempo, para la psicología, el método, desconocido entonces y tantas veces olvidado después, de la *observación interna.* En lógica, arrastrado siempre por su sano espíritu de observación, libre del contagio de la época, su mayor novedad fué iniciar el estudio de las *probabilidades,* o sea el cálculo de la prudencia filosófica. Mucho más que de la esgrima escolástica, y eso resume la fisonomía de su genio, esperaba el triunfo de la verdad del raciocinio callado y sincero; antes del silogismo que de la disputa *(tacita et vera cupisque disputatio),* en la cual los efectos de la controversia, lejos de aclarar, obscurecen el discurso. En cuanto a la forma de descubrir la verdad de las cosas, fué para él, dentro del ensimismamiento, la deducción *(epagoge),* como he dicho; pero la deducción por *experiencia* de los sentidos y por *experimentación* de la propia conciencia. El esquema de enseñanza que surge de tan señalada personalidad, es nada menos que el de la educación moderna, con sus principales rasgos típicos de *naturalismo* y *criticismo.*

Sánchez (1523-1601), continuador de Vives, fué médico eminente, por lo cual siempre debió hallarse en inmediato contacto con la naturaleza. Apartado de los libros, dijo de sí: "Entonces me encerré dentro de mí mismo y comencé a poner en duda todas las cosas, como si nadie me hubiese enseñado nada, y empecé a examinarlas en sí mismas, que

es la única manera de saber algo. Me remonté hasta los primeros principios, y cuando más pensaba, más dudaba". Esta es la forma absoluta de su robusto escepticismo. "De una vigorosa zancada se puso a remota distancia del espíritu de su tiempo y sostuvo que todas las cosas humanas le eran sospechosas; que el silogismo no había servido para fundar ciencia alguna, sino para perderlas a todas; que sirve sólo para apartar a los hombres de la realidad y el libre razonamiento y lanzarlos en sombras engañosas. Menospreció a todos los escolásticos, al punto de que a veces se dirige en sus obras a un supuesto interlocutor, a quien exhorta a que abandone la pueril dialéctica de la *disputatio*. Habla de la *intuición directa*, de la *visión interna (scientia autem nihil aliud est quam interna visio)*, de donde resulta el principio del *singularismo* de la ciencia universal en ciencias singulares, lo cual constituye, precisamente, un nuevo adelanto de la pedagogía, desde el punto ideal en que Vives la colocara. Este preestableció los fundamentos de *naturalismo* y *criticismo* de la educación moderna; aquél los ratifica, y llega, en tiempos en que la teología y la escolástica todo lo englobaban, hasta el principio de la *división de las ciencias*, única base lógica de los sistemas modernos de instrucción [1]".

Pedro de Valencia, cuyo *escepticismo crítico* fué de menor importancia que los anteriores, y en menor escala los *insubordinados platónicos* León Hebreo, Miguel Servet y Fox Morcillo, acabaron de realizar en España esa bella y potente evolución del pensamiento. Sin embargo, todo eso quedó en la teoría del libro y en el idioma de los sabios, el latín, sin trascender a la práctica de las escuelas ni traducirse al lenguaje del vulgo. Las circunstancias ambientes del absolutismo político esterilizaron pronto el movimiento, sacrificándolo en sus gloriosos principios.

---

1. Véase M. Menéndez y Pelayo, ob. cit. págs. 293-332.

§ 22

ORIGEN PROTESTANTE DE LA ENSEÑANZA ELEMENTAL Y POPULAR

El cristianismo es el primer impulso de igualdad para las civilizaciones de Occidente. Tal cual se formuló en los evangelios y lo propagaron los apóstoles, lleva en sí, como esencia y dirección, el principio igualitario.

A través de la historia, este principio engendra e informa un paulatino desenvolvimiento de la idea democrática. No obstante, en la cultura escolástica y católica, el dogma combate y domina el impulso original de la igualdad, aun cuando el Renacimiento proclama el valor crítico de la individualidad humana, hasta que la Reforma proclama su postulado básico del *libre examen*. Todo hombre tiene el derecho de conocer e interpretar a su guisa los libros sagrados; cada cual debe ser el papa de sí mismo. Para que esta interpretación individual sea posible y acertada, es indispensable enseñar a leer a los hombres, hasta a los más humildes. Si la salvación depende en parte del conocimiento personal de los envangelios, la caridad impone a todo cristiano el deber de ilustrar a sus semejantes. Obligación suma es de los que saben enseñar a los que no saben.

La Reforma establece, pues, como un *deber de humanidad,* la enseñanza elemental del pueblo. Contrasta con el dogmatismo católico, que, al menos en las más crudas formas del jesuitismo, supone que los estudios propenden a la perdición de los humildes. Reaccionando, la Reforma comprende que la mejor fuerza moral y política está en la difusión de la enseñanza, fenómeno sociológico que se ha llamado "origen protestante de la educación primaria", pues más tarde, el neohumanismo y la Revolución francesa transformarán el deber religioso de enseñar las primeras letras a todas las clases sociales en la obligación política de la instrucción primaria gratuita y obligatoria. El Estado substituye a la Iglesia; el fin laico de la república y el progreso suceden al objeto místico de la piedad y la salvación.

El carácter claustral y nacional de las universidades de los países sajones, las hace cuna y foco de la Reforma. Ya Wycliffe, el precursor de la Reforma en Inglaterra, en el siglo XIV, es un universitario de Oxford, donde enseña y publica sus estudios eclesiásticos. La historia de la Iglesia anglicana comienza generalmente exponiendo la acción de Wycliffe sobre Oxford y de Oxford sobre Inglaterra. Circunstancias políticas, aquí como en el Continente, colaboraron después a la generalización de un movimiento universitario en su origen, y, por lo tanto, en parte desinteresado y científico. Ello es que el nuevo espíritu de la educación se inicia con las nuevas predicaciones religiosas. Y, en efecto, terminada la revolución que Wycliffe provocara en el pensamiento inglés, y completada con el Renacimiento, que llega a Inglaterra tardío y desvirtuado, surge la nueva educación, que, si bien con notables modificaciones, consérvase allí todavía.

Todos los grandes reformadores — Calvino, Melanchton, Zuinglio, Ratischio, y especialmente Lutero y Comenio— fueron por excelencia educacionistas. Su acción, salvo en Comenio, era más práctica y política que doctrinaria; antes que maestros y tratadistas de la educación popular, fueron sus ferventísimos apóstoles, para dar estables fundamentos al principio del libre examen.

Lutero (1483 - 1546) empleó su incansable energía en continuos llamamientos a los príncipes y los clérigos — a las clases directoras en general — para que propagasen la enseñanza rudimentaria en las bajas clases. Sostiene que la educación doméstica es insuficiente; los niños educados solamente en sus hogares son torpes e ineptos. Hay que fundar escuelas y más escuelas. Pero no se contenta con pedir la difusión de la instrucción, sino que también ataca los viejos métodos y sistemas, proponiendo otros en su reemplazo. No hace mucho caso de las siete artes liberales; hay que enseñar ante todo los Evangelios. Recomienda las matemáticas, y, contra la artificiosa cultura escolástica, el estudio de las ciencias naturales y la higiene del cuerpo.

Si como iniciativa y acción el más grande y eficaz de los

reformadores fué Lutero, como escritor didáctico, el más notable, el único que nos ha dejado obras de capital importancia, es *Comenio* (1592-1621). Son éstas: *Didactica magna (La Gran Didáctica), Janua linguarum reserata (La puerta de las lenguas abierta)* y *Orbis sensualis pictus (El mundo de las cosas sensibles en figuras).* En la *Didactica magna* trata Comenio de la organización de la instrucción y de las escuelas, exponiendo sus puntos de vista sobre la enseñanza. En la *Janua linguarum* se ocupa de la enseñanza de las lenguas muertas, especialmente del latín; propone sustituir los clásicos textos paganos por una serie de vocabularios y frases claras y sencillas, para que los estudiantes aprendan prácticamente el idioma. El nuevo sistema presentará ventajas morales, pues los vocabularios y las frases estarán imbuidos en espíritu cristiano, y ventajas pedagógicas, porque así se dará vida y realismo al aprendizaje de las lenguas muertas. En el *Orbis sensualis pictus,* la más popular de sus obras, Comenio, adelantándose a sus contemporáneos, preconiza el método intuitivo, la enseñanza infantil por imágenes; este libro ha servido de modelo a los numerosos textos con figuras que desde entonces circulan en las escuelas primarias. Y es notable en toda la obra de Comenio su tendencia experimental y positiva, derivada acaso de las concepciones de Bacón. Adelantándose a Froebel, proclama también la conveniencia de crear escuelas maternales *(materni gremii).* Concibió así cuatro categorías de educación: la escuela infantil, la escuela elemental pública, la escuela latina o gimnasio y la academia o universidad.

Con la obra de la Reforma, la educación moderna quedó planteada y orientada en los países protestantes. En Inglaterra, *Locke* (1632 - 1704), siguiendo su orientación, le da los fundamentos científicos, que expone en su clásico libro titulado *Pensamientos sobre la educación.* Médico, psicólogo positivo y moralista utilitario, Locke es una de las más típicas personificaciones de la tendencia del Renacimiento. Propone, pues, una educación antiescolástica, naturalista y ética. Colocando al pensamiento moral sobre la instrucción propiamente dicha, nos dice en admirable síntesis: "Lo que un caballero debe

desear para su hijo, a más de la fortuna que le deja, es: 1°. la virtud; 2.° la prudencia; 3.° las buenas maneras; 4.° la instrucción".

§ 23

ORIGEN DEMOCRÁTICO DE LA INSTRUCCIÓN PRIMARIA GRATUITA Y OBLIGATORIA

El Renacimiento inició, contra la educación escolástica, su reacción naturalista. La Reforma, por su parte, preconizó el principio de una instrucción primaria general difundida por todo el pueblo. Con estos elementos, la filosofía democrática y enciclopedista del siglo XVIII, llamada genéricamente el neohumanismo, sostenía una tendencia de generalización democrática de la enseñanza, que en la Revolución francesa se concretó en el principio de la instrucción primaria, gratuita y obligatoria, como un tributo u obligación del Estado.

A modo de protesta contra el espíritu dogmático y artificioso de la escolástica, el humanismo del Renacimiento y el neohumanismo, precursor de la Revolución francesa, en coincidencia con la Reforma, proclamaron la naturalidad, la espontaneidad y el objetivismo en la enseñanza. El filosofismo de fines del siglo XVIII llegó más lejos aún, principalmente en las teorías políticas y pedagógicas de Rousseau, que luego inspiraron y determinaron la moderna organización de las repúblicas democráticas.

Juan Jacobo Rousseau (1712-1778) desarrolla en el *Contrato social* una concepción del gobierno contraria a la monarquía de derecho divino. El hombre es originariamente bueno y libre; cada cual es soberano de sí mismo; en la lejana "edad de oro", el hombre ha vivido en plena independencia individual, que constituía su felicidad. Por las necesidades de la vida, los hombres pactaron más tarde un "contrato social", según el cual delegaban su primitiva soberanía en una autoridad colectiva, el jefe o príncipe. El gobierno resulta, pues, una genuina representación del pueblo, y debe cumplir con el

mandato que le fuera confiado, para felicidad de todos y de cada uno. Esta concepción democrática y representativa implica, en el Estado, la ineludible obligación de *educar a todos los ciudadanos a fin de que sean aptos para gobernarse por medio de sus representantes.*

Establecido este principio, Rousseau describe el método o sistema ideal de la educación moderna, en su novela pedagógica titulada *Emilio.* Predomina en ella la idea capital de los filósofos del siglo XVIII; el desprecio al orden constituido, a la tradición, a la historia y hasta a la cultura humana seguía los dictados de la razón. El hombre, bueno y libre en sí mismo, es corrompido por la vida social y civilizada. Hay entonces que volverle a la naturaleza. "Todo sale perfecto de las manos del Creador; en las del hombre todo degenera". Tal es la máxima favorita de Rousseau. De ahí que proponga para su Emilio, el educando ideal, una enseñanza rústica, lejos del viciado aire de las ciudades, en la pura atmósfera de los campos. La educación es efecto de la naturaleza, de los hombres o de las cosas. "La educación de la naturaleza es el desarrollo interno de nuestras facultades y nuestros órganos; la de los hombres es el uso que éstos nos enseñaban de aquel desarrollo; y lo que nuestra propia experiencia nos da a conocer acerca de los objetos es la educación de las cosas..." Hay así tres maestros típicos, tres órdenes categóricos de educación: la naturaleza, el hombre y las cosas. Pero el verdadero fin de la educación es siempre el perfeccionamiento, y sólo en la naturaleza está la perfección. Nunca debe olvidarse que "todo sale perfecto de las manos del Creador, y que en las del hombre todo degenera..." Se evitarán estas degeneraciones volviendo en lo posible al estado originario y primitivo. Porque debemos sentar como máxima inconcusa que "los primeros movimientos de la naturaleza son siempre rectos: no hay perversidad original en el corazón humano..."

Emilio, hijo de la naturaleza, recibe de ella su educación. Tiene ésta por objeto fortificar su cuerpo y su espíritu en una forma negativa. El institutor "dejará hacer" a los hechos y a las fuerzas naturales, interviniendo lo menos posible en el desenvolvimiento del educando. Nada aprende Emilio hasta

los doce años. De los doce a los quince se le enseñan simplemente cosas útiles, como la astronomía y la geografía, por medio de viajes; pero no se le permite leer ni estudiar. Los libros le están prohibidos, salvo *Robinson Crusoe*. A los quince años recibe Emilio una educación moral y religiosa, basada en un deísmo abstracto, en el culto de un dios único e incomprensible, aunque esencialmente ético y generoso. Educado así, Emilio no será jamás el tipo débil, cobarde y perverso de las civilizaciones refinadas, sino el sano, valiente y buen hijo, el dignísimo hijo de la madre naturaleza.

Para juzgar la concepción pedagógica de Rousseau, debemos tener en cuenta lo que representa en el desenvolvimiento general de la cultura europea del siglo XVIII. Viene a coronar en cierta manera todo el proceso criticonaturalista del humanismo y el neohumanismo, en su reacción contra la escolástica. Esta reacción es tan violenta, que llega a proclamar la perversidad de la vida social y la superioridad moral de la supuesta vida de la naturaleza. Hanse considerado la absurda concepción del "estado de naturaleza" y de la "edad de oro" como una proyección o supervivencia de la fábula genesíaca en la filosofía; la tal "edad de oro" es el nuevo Edén; la asociación y la civilización significan el error o pecado original.

El mayor defecto de la filosofía de Rousseau es, sin duda, su método racionalista y abstracto. Plantea *a priori* principios generales, y de ellos deduce verdades particulares; como esos principios son casi siempre falsos, falsas son también las deducciones. Más que en sus concepciones políticas, es en sus concepciones pedagógicas donde mayormente se revela la esencial falacia del método rousseauniano, pues el filósofo construye su teoría educativa sin haber analizado la práctica, sin ser institutor o pedagogo profesional y amante de la enseñanza. En sus *Confesiones* manifiesta que tuvo varios hijos y los abandonó a la inclusa. Cuesta creer este hecho. Parece más bien una fanfarronada o fantasía del ilustre y extraño escritor.

En fin, para terminar, recordaré que, como lo propone Rousseau y ya antes lo esbozaron los reformadores protestantes, la educación era el mejor medio para combatir el espíritu

medioeval de imposición y servidumbre. Diríase que el alma de la edad media fué espontánea sólo cuando los bárbaros desfogaban sus bríos en manifestaciones casi bárbaras, y falsa, falsísima, cuando la ruda sangre nueva, cegada por su piedad, o la sangre vieja, debilitada por su degeneración, querían alcanzar, en ciencias y letras, el brillo de los clásicos grecolatinos. Pero llega el día en que los bárbaros han asimilado la civilización antigua; el día en que la gran serpiente digiere su enorme presa y despierta del letargo de su digestión laboriosísima; el día en que surge una nueva aurora y renace el antiguo poder del espíritu clásico. Y he aquí que este espíritu lucha ahora contra el obscurantismo, contra lo artificial de la sabiduría que anhelaban tan tercamente, armados del silogismo y de sus pasiones religiosas, intelectos aun incapaces de domarla y poseerla... ¿Cómo luchar contra ese pasado? ¡Dejando que la naturaleza desenvuelva de nuevo, como en los tiempos clásicos, espontáneamente sus fuerzas intrínsecas! Pues bien; la más típica manifestación de este movimiento críticonaturalista es el neohumanismo del siglo XVIII, y su más típico representante Juan Jacobo Rousseau.

§ 24

PRINCIPIO DE LA ENSEÑANZA INFANTIL INTUITIVA Y GRADUAL

La pedagogía verdaderamente técnica ha establecido definitivamente que la educación infantil debe ser siempre intuitiva u objetiva y gradual. Aunque virtual y hasta expresamente contenido este principio en la obra de los pedagogos del Renacimiento y en la tendencia de los reformadores protestantes, su generalización práctica se debe principalmente a Pestalozzi y Froebel, dos de los más grandes educacionistas de los tiempos modernos.

Considérase a *Pestalozzi* (1746 - 1827) como un glorioso apóstol de la enseñanza primaria. Hombre de acción perseverante y de alma abierta y generosa, dedicó su vida a difundir las primeras letras en las clases miserables. Más que original

filósofo o escritor elegante, fué sólo el modesto e incansable preceptor de niños abandonados. Nació en Suiza, y fué educado por una madre sensible y cariñosa, de quien heredó su dinámico sentimentalismo, su inagotable filantropía y su ternura por la infancia desvalida. Después de trabajar sin éxito como agricultor, comenzó su larga tarea de educacionista, estableciendo el Asilo para Niños pobres de Neuhof. A pesar de su pobreza, y sin desalentarse por la ingratitud de sus primeros educandos, fundó y dió vida sucesivamente a otros varios establecimientos filantropedagógicos, como el Asilo de Huérfanos de Stanz, las escuelas primarias de Berthoud, y, por último, el Instituto de Yverdun. En todos estos establecimientos desplegó admirable energía y paciencia, tratando siempre de aplicar los mejores y más naturales procedimientos pedagógicos. Como se le insinuara que era un ignorante, él mismo confesó que su ignorancia era "indispensable condición para hacerle descubrir el método más sencillo de enseñar".

No se limitó Pestalozzi a fundar y dirigir institutos, pues también nos ha dejado la descripción de su método y sistema en varias obras, especialmente en las dos principales, tituladas *Cómo educa Gertrudis a sus hijos* y el *Libro de las madres*. En un estilo variado y aun difuso, aunque siempre espontáneo y hasta entusiasta, proclaman sus libros la enseñanza intuitiva y gradual dada a los niños práctica y objetivamente, con simpatía, con amor. "Soy quien soy — exclama— por el amor".

Siguiendo a Morf, testigo ocular de la vida del gran pedagogo suizo, puede reducirse su sistema a una serie de postulados: 1°. La intuición es el fundamento de la instrucción; 2°. la intuición es fácil en el niño por la extraordinaria actividad de su vida imaginativa y emotiva; 3°. el lenguaje debe ligarse con la intuición; 4°. el tiempo de aprender no es el del razonamiento y de la crítica; 5°. en cada rama de la enseñanza se debe comenzar por los elementos más simples y seguir gradualmente el desarrollo del niño, es decir, en series psicológicamente encadenadas; 6°. débese insistir largo tiempo en cada parte de la enseñanza, para que el niño adquiera su completa posesión; 7°. la enseñanza debe seguir el orden del desenvolvimiento

natural y no el de la exposición sintética; 8°. la individualidad del niño es sagrada; 9°. el principal fin de la enseñanza elemental no es hacer adquirir al niño conocimientos, sino el de desenvolver y aumentar las fuerzas de su inteligencia; 10°. al saber debe añadirse el poder, al conocimiento teórico la habilidad práctica; 11°. las relaciones entre el maestro y el discípulo deben cimentarse en el afecto; 12°. la instrucción propiamente dicha debe subordinarse al fin superior de la educación. Esta luminosa serie de postulados constituye hoy las bases técnicas de la pedagogía infantil, hasta el punto de que pueda atribuirse a Pestalozzi, si no el descubrimiento, la gloria de haber sido el primero en aplicar práctica y ampliamente el principio de la enseñanza infantil intuitiva y gradual.

Guiado también por una decidida vocación pedagógica, y habiendo tenido relaciones directas con Pestalozzi, *Froebel* (1782-1852) completó la obra de aquel apóstol de la enseñanza primaria. En el instituto de Keilhau aplicó sus principios, reduciéndolos a tres postulados: *intuición, iniciativa personal, ir de lo conocido a lo desconocido.*

Como Pestalozzi, Froebel fué también un escritor difícil de leer. En sus libros, de los cuales el principal es el titulado *Educación del Hombre,* desenvolvió preferentemente sus principios metafísicos en obscuro y enfático estilo.

Froebel era un místico, aun más místico que Pestalozzi. Huérfano de madre, fué educado por su padre y su tío, ambos pastores protestantes de aldea. Por esta educación, insistió en la base religiosa de la enseñanza. Toda educación debía ser eminentemente moral; toda moral debía basarse en el conocimiento de Dios. Para comprobar y desarrollar esta idea usaba de frecuentes metáforas. Una de ellas, la más feliz de todas, ha venido a servir de nombre a la más hermosa y duradera de sus concepciones: el *Kindergarten o Jardín de infantes.* Considerando la educación de los niños pequeños de modo poético y placentero, aconsejaba y practicaba esta educación en establecimientos *sui géneris.* Allí se les daba, antes de la instrucción intelectual, o sea antes de que tuvieran suficiente edad para aprender

a leer, una enseñanza de juegos y labores infantiles. El niño es una planta, la escuela un jardín; los institutores deben ser "jardineros de los niños". El objeto de esta enseñanza infantil es disciplinar los sentimientos de los pequeños educandos, hacerles amar a sus semejantes y comprender la vida en sociedad. Concíbesela, pues, como una introducción a la enseñanza primaria intuitiva y gradual que generalizó Pestalozzi.

Todas las naciones civilizadas han adoptado hoy las ideas de Pestalozzi e instituido jardines de infantes en la forma en que Froebel los concibió. Los establecimientos de instrucción infantil y primaria se caracterizan ahora por un régimen de estudios prácticos y objetivos, y en ellos predomina siempre la tendencia educativa antes que instructiva. Más que conocimientos positivos, se procura que los niños adquieran disciplina e ideales, que luego desarrollarán en sus estudios profesionales y aplicarán en su vida de ciudadanos y de hombres.

§ 25

ANTINOMIA TÍPICA ENTRE LAS TEORÍAS PEDAGÓGICAS Y LAS PRÁCTICAS EDUCACIONALES DE LA EDAD MODERNA

Las prácticas y costumbres no se ajustan nunca estrictamente a las más adelantadas teorías e ideales ambientes; pero entre la realidad social y la doctrina hay siempre cierta conexión, pues ambas se influencian y reflejan recíprocamente. Rara vez puede presentarse durante una época considerable la tendencia ideológica en irreductible contradicción con los hechos. Y acaso ningún fenómeno histórico presenta esa relativa antinomia más típicamente que las teorías pedagógicas y las prácticas educacionales de la edad moderna. Estas prácticas pueden considerarse la rutinaria continuación de la enseñanza escolástica del período humanista de la edad media, sobre todo en los países católicos, donde la instrucción pública

estaba aún toda en manos de la Iglesia. Las congregaciones docentes mantenían el espíritu dogmático, formulista y artificioso, a pesar de que todos los pensadores y filósofos unánimemente lo impugnaban. Los métodos se habían retrasado más de un siglo respecto de las ideas.

El más característico de los sistemas de la enseñanza escolástica dada en la edad moderna es el que presentan los institutos de la Compañía de Jesús, arquetipo de las congregaciones docentes. La tendencia de su enseñanza, minuciosamente reglamentada en su *Ratio studiorum,* puede reducirse a los siguientes puntos de vista: 1°. Educación de los jóvenes de la clase directora y completa prescindencia de toda educación elemental y popular; 2°. instrucción retórica y clásica, de superficie más que de fondo; 3°. evitar en lo posible la instrucción científica, por cuanto puede llevar al ateísmo; 4°. severa disciplina interna y social, y emulación por premios y castigos solemnes; 5°. perfecta obediencia a la Iglesia, no sólo en sus doctrinas morales, sino también, y muy principalmente, en sus teorías políticas.

Con mayores o menores restricciones y enmiendas, puede decirse que la mayor parte de la enseñanza seguía, antes del siglo XIX, en los países católicos, los moldes del sistema jesuítico. Contra tal sistema, como hemos visto, pugnaba desde largo tiempo la tendencia naturalista y crítica del Renacimiento, según las teorías de Erasmo, Bacón, Vives, Rabelais, Montaigne. En Francia, los jansenistas apuntaron una reacción práctica, no muy radical ni completa, por cierto, y, además, muy pronto fracasada. Descartes, Malebranche, Spinoza, Locke, todos los grandes filósofos del siglo XVII y del XVIII, especialmente Rousseau y Kant, representaron una continua protesta contra la rutina. Sin embargo, la antinomia se mantuvo en pie, y aun en nuestros días perduran sus supervivencias, en parte por espíritu conservador y en parte por los principios dogmáticos de la educación católica en los institutos de las congregaciones, como también por influencia de los propagandistas clericales en la propia instrucción laica. En los países protestantes, el espíritu conservador inglés y la

erudición retórica de los educacionistas alemanes continúan aún en la enseñanza clásica y tradicional, aunque mejorada y mezclada con estudios científicos y modernos, si no como educación general, como instrucción preparatoria para los estudios universitarios y en los mismos cursos de las universidades.

§ 26

ACCIÓN EDUCATIVA DE LA EDAD MODERNA

Recapitulando y sintetizando, pienso que todo el desenvolvimiento histórico de las edades media y moderna, también designadas con el nombre común de "edades medias", puede reducirse a una sola serie sucesiva de estados y procesos sociológicos. Iníciase la edad media con la decadencia del Imperio Romano y las invasiones de los bárbaros. El cristianismo se generaliza, y sirve de vínculo entre los pueblos conquistadores y los conquistados, así como entre las nuevas naciones que surgen de la fusión de unos y otros. El cristianismo y la fusión étnica producen cierta generalización de la nueva cultura medioeval y su espíritu consiguiente. Esta generalización lenta favorece la laboriosa y paulatina asimilación de la cultura clásica por las nuevas naciones, proceso que he llamado el "desbarbarizamiento de los bárbaros". Manifiéstase este proceso en el Renacimiento de la época de Carlo Magno, en el siglo XII, que produce la escolástica y las universidades, y singular y esplendorosamente en el definitivo Renacimiento de los siglos XV y XVI. Surge entonces el humanismo. Los estudios universitarios se dividen en distintas facultades: una inferior, la de artes, y las superiores o profesionales, de teología, derecho y medicina. La facultad de artes modeló lo que fué más tarde la instrucción secundaria y preparatoria. La Reforma preconizó que la sociedad estaba moralmente obligada a promover una instrucción primaria y gratuita, produciendo lo que se ha llamado los

"orígenes protestantes de la instrucción primaria". La terminación del régimen medioeval aumentó la libertad y mejoró la situación económica de las clases pobres, y, por ende, facilitó la difusión del albafetismo. Las lenguas vulgares se fijaron y desalojaron poco a poco el latín de los estudios científicos y humanísticos, con lo cual se generalizaban los conocimientos. La filosofía del siglo XVIII determinó el principio político de la obligación del Estado de proporcionar a todos los ciudadanos una instrucción elemental, gratuita y obligatoria; de esta manera coadyuvó, en los países latinos y católicos, al movimiento de democratización de la enseñanza, que la Reforma iniciara en los países sajones y protestantes.

La reacción naturalista y crítica del Renacimiento se marcó en el neohumanismo, llegando hasta las exageradas formas románticas de la concepción pedagógica de Rousseau. El romanticismo, individualista y antidogmático, vino a ser, pues, una última expresión de la reacción por contrastes de la edad moderna, contra el espíritu de servidumbre de la edad media. Fenelón y Bossuet, Descartes, Malebranche, Locke y aun Rollin, todos fueron manifestaciones continuas y ascendentes de este proceso gradual cuya expresión máxima representó Rousseau. La Revolución francesa, en sus primeros ensayos pedagógicos, no hizo más que aplicar las concepciones rousseaunianas. Más tarde, Pestalozzi y Froebel, a quienes la práctica daba mejores conocimientos técnicos de la enseñanza, redujeron a sus formas más reales y eficaces el verdadero valor del naturalismo en la educación, estableciendo sólida y definitivamente los principios de la instrucción infantil y primaria.

En suma, a pesar de la antinomia anteriormente expuesta entre las teorías pedagógicas y las prácticas educacionales de la edad moderna, la acción, ya que no la obra definitiva y concluída de esta edad sobre la enseñanza, la acción que preparó la renovación de la disciplina y los métodos en la edad contemporánea, puede concretarse en los cinco puntos siguientes: 1.º Sustituyó teóricamente la artificiosa y dogmática educación escolástica por nuevos

métodos intuitivos, graduales y naturalistas; 2.º estableció la obligación del Estado de difundir una educación primaria gratuita y obligatoria; 3.º mantuvo en la práctica la antigua enseñanza secundaria con carácter clásico, mejorando sólo muy tímidamente los métodos; 4.º continuó la enseñanza profesional en las viejas universidades; 5.º creó la enseñanza infantil como preparación a la enseñanza primaria propiamente dicha. En una palabra, preparó la crisis universal que iba a sufrir la educación en el siglo XIX y las reformas fundamentales del siglo XX.

CAPITULO IV

EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN FEMENINA

§ 27. Importancia y actualidad del estudio de la educación femenina. — § 28. La condición social de la mujer en la edad antigua. — § 29. La educación de la mujer en la edad antigua. — § 30. Influencia del principio igualitario del cristianismo sobre la educación femenina. — § 31. La condición social de la mujer en la edad media. — § 32. La educación de la mujer en la edad media. — § 33. Influencia del judaísmo sobre la condición de la mujer en la edad moderna. — § 34. Influencia del Renacimiento sobre la condición de la mujer en la edad moderna. — § 35. La educación de la mujer en la edad moderna. — § 36. La condición de la mujer en la edad contemporánea y el feminismo.

§ 27

IMPORTANCIA Y ACTUALIDAD DEL ESTUDIO DE LA EDUCACIÓN FEMENINA

La educación del varón ha tenido por objeto, en todas las épocas de la historia europea, formar al ciudadano, es decir, al miembro del Estado, con derechos y deberes propios respecto de la *sociedad*. En cambio, en la antigüedad se educaba a la mujer simple y meramente para la *familia*. Pero, habiendo variado las ideas y las costumbres, el moderno feminismo tiende a dar al sexo femenino educación, si no idéntica a la masculina, tan social y pública como ésta, o sea con los mismos fines sociales y públicos. Las innovaciones últimamente introducidas hacen conveniente el tratar aquí el asunto en capítulo separado.

Desde fines del siglo XIX se vienen notando marcados síntomas de una tendencia general hacia la emancipación femenina, hacia la igualdad de los sexos, en derechos y deberes. Manifiéstase tanto en la vida política, con las reclamaciones de las *sufragistas* y del socialismo, cuanto en la vida social y económica. Estas innovaciones han planteado lo que generalmente se llama hoy la "cuestión de la mujer".

Esta "cuestión de la mujer" es relativa a su destino, y su destino lo es a su educación. Por ello el problema de la educación femenina resulta de singular importancia y de palpitante actualidad. Para resolverlo no bastan los datos teóricos de la psicología y la fisiología comparadas de los sexos, sino que también se requiere acabado conocimiento de los datos positivos de la historia. Pues el destino y la educación de la mujer no han sido, no serán jamás, fenómenos aislados y abstractos, sino fenómenos sociológicos de su respectiva época, producto de la evolución general. Estudiar la evolución de la educación femenina es, por tanto, indispensable para comprender y resolver el problema actual del feminismo educativo.

§ 28

LA CONDICIÓN SOCIAL DE LA MUJER EN LA EDAD ANTIGUA

La antigüedad pagana, cuya esencia moral consistía en los derechos del fuerte sobre el débil, asignaba a la mujer, por su relativa debilidad, un papel pasivo de sierva o esclava; el varón, por ser el más fuerte, era el amo natural y lógico. De su solo capricho dependían en Oriente, salvo Egipto, la vida y la muerte de la esposa. Todas las religiones de esas antiguas sociedades patriarcales coinciden en proclamar la *inferioridad* y aun la *perversidad* de la mujer; su situación no podía ser mejorada sino en el matrimonio, por cierta trasmisión que le hacía entonces el

marido de sus cualidades. En la *Biblia* y el *Talmud* se afirma hasta la evidencia el estado de inferioridad moral y jurídica de la mujer, de donde dimana el principio de su *inexistencia social.* La mujer judía estaba sometida a la autoridad perpetua de su padre o de su marido; era incapaz de heredar; en la vida civil se le asimilaba a la esclava; no podía testificar en justicia; no podía formular juramentos ni hacer votos sin la autorización de su padre o de su esposo.

Aunque en Grecia se creó la República y no dominaba ya en ella tan fundamentalmente el espíritu aristocrático del Oriente, la situación de la mujer no mejoró sino en grado harto vago. Todavía prevalecía y se imponía, si bien aplicado con más ecuanimidad, el principio social de la autoridad despótica del jefe varón sobre los miembros de la familia, del Estado sobre los individuos, y la idea religiosa de la inferioridad de la mujer. El Estado no le reconocía más que un papel en sociedad: el de la conservación de la familia. Verdad es que Platón en su juventud (el Platón utopista de *La República)* asimilaba la mujer al hombre hasta el punto de hacerla ciudadana y soldado como él, sometiéndola a los mismos ejercicios gimnásticos. Llegó hasta a olvidar el destino de madre educadora que le impone la naturaleza, para entregar los niños, desde que nacían, a "nodrizas comunes", que eran verdaderos funcionarios, y aun agregaba que "se cuidaría de que ninguna madre reconociera a su progenie". Pero al declinar de su vida, y después de larga experiencia, renegó Platón de su quimera, para relegar otra vez a la mujer a sus funciones de madre, aunque sin reconocerle capacidad semejante a la del hombre.

La revolución social del siglo v antes de Jesucristo no cambió, pues, la posición de la mujer tanto como otros aspectos de la sociedad griega. Hubo, sí, cierta demanda de mayor independencia femenina, como se puede ver en las enseñanzas de Sócrates y los escritos de Platón. Este último, aparte de su juvenil utopía, sostuvo que las mujeres

poseen facultades semejantes a las de los varones, aunque en menor grado. A este respecto, aprueba ciertas prácticas de los espartanos. En cambio, Jenofonte *(Œconomicos)* y Aristóteles *(Política* y *Poética)* profesaron la primitiva idea religiosa, colocando a la mujer apenas un grado encima del esclavo y considerándola absolutamente inferior al hombre. Ambos contribuyeron a mantener, para la mayoría de las mujeres griegas, la situación de dependencia y subordinación que las acercaba, en cierta medida, a las de Oriente. En general, puede decirse que existieron dos principios opuestos en Grecia respecto a la situación de la mujer: el de la tradición y el del progreso. El primero tendía a mantenerlas en la antigua servidumbre oriental; el segundo, a mejorar su condición social y jurídica. Jenofonte y Aristóteles se colocaron en un justo medio entre ambos principios; Platón propendía al del progreso.

Como en Grecia, aunque en un grado superior, se produjo también en Roma la lucha de estos dos principios opuestos de la tradición y el progreso; la tradición, más tenaz, fijada en textos precisos e inflexibles; el progreso, más liberal en su tendencia a hacer predominar la noción de la igualdad, penetrando las costumbres e inspirando reglas de práctica a veces en oposición, si no con la letra, con el espíritu de las viejas leyes. La mujer romana conquistó así, poco a poco y a pesar de la tradición y las leyes, una situación social superior a la de la mujer griega, situación desde muchos puntos de vista semejante a la que goza el sexo femenino en las sociedades modernas. La precursora tendencia feminista de Platón halló en Cicerón eco entusiasta. Y Séneca, a pesar de llamar alguna vez a la mujer *animal impudens,* reconoció altísima importancia a la cuestión femenina, cuando declaraba (Epístola XCIV) que la condición de la mujer es para el Estado causa de salvación o pérdida: *Mulier reipublicæ damnum est aut salus.*

§ 29

LA EDUCACIÓN DE LA MUJER EN LA EDAD ANTIGUA

De la condición social de la mujer depende, naturalmente, su educación. Por esto, la educación de la mujer antigua debía reducirse a prepararla para las faenas domésticas a que se la dedicaba.

Jenofonte *(Œconomicos)*, siguiendo probablemente a Sócrates, trató de lo que debía saber una mujer griega para el manejo de su casa. Sus indicaciones, aunque referentes a Atenas, eran típicas de Grecia y hasta concuerdan con ciertos pasajes de Homero. Las muchachas recibían una educación primaria semejante a la de los muchachos, aun en gimnasia y ejercicios militares elementales. Pero los sexos se educaban separadamente: las niñas bajo la dirección de mujeres; los niños, de hombres. Aquéllas en el gineceo, en la escuela éstos. Las escuelas públicas de gimnasia y letras no eran, por consiguiente, más que de varones. El principio de esta educación puede concretarse así: los hombres se formaban bajo la única idea de ser ciudadanos guerreros; las niñas, de ser madres de guerreros. Y el ideal de la educación de la mujer griega se encuentra en este admirable pasaje de Pericles *(Oración fúnebre)*: "Es una gran gloria para una mujer no mostrar mayor debilidad que la propia de su sexo y no hablar del bien y del mal entre los hombres".

Pero, en la relación de los sexos, el ciudadano griego, que era sutil y refinado, debió buscar en la mujer algo más que un animal de cría. Y si no pudo encontrar ese algo en el hogar, lo halló fuera de él, en el gremio de las *hetairas*, cortesanas de alta categoría introducidas por Solón, que aunaban a sus gracias físicas el encanto de una cultura hasta entonces desconocida en la mujer antigua. A ellas solas, estériles vendedoras de amor, les eran permitidas la ciencia y la intelectualidad. Ya Aspasia, la famosa amante de Pericles, personificó decidida tendencia hacia esta

mayor libertad y cultura en la mujer, siquiera en la pública, ya que no en la privada. Más tarde, en la decadencia de Grecia, conforme se relajaban las creencias religiosas y las costumbres. la mujer privada se fué educando cada vez más liberalmente, hasta adquirir a veces idéntica instrucción a la del hombre, lo que antes sólo se permitía a las hetairas.

Habiendo mejorado, respecto de la griega, la situación social de la mujer romana, mejoró también su educación; tendía a hacerse semejante a la del ciudadano. Abriéronse clases para niñas, y parece que muchas concurrían al *ludus*. Podían seguir también estudios superiores, sin perder por ello, como en Grecia, su reputación y su situación en el hogar. Mas como no eran personas *sui juris*, sino *alieni juris*, debían solicitar a los efectos el respectivo permiso de su tutor.

§ 30

INFLUENCIA DEL PRINCIPIO IGUALITARIO DEL CRISTIANISMO SOBRE LA CONDICIÓN DE LA MUJER

Dejando de lado las probables épocas prehistóricas de la promiscuidad, la poliandria y el matriarcado, tenemos que, en la prehistoria inmediata a la historia y en los orígenes de la historia, el mamífero humano satisfacía por la violencia sus dos primordiales necesidades: el hambre, para la conservación del individuo, y el amor, para la conservación de la especie. En ambas dominaba la fuerza bruta, por la propia naturaleza de la lucha por la vida en el salvajismo y la barbarie. Y esta primacía de la fuerza se manifestaba, en lo que respecta al hambre, por las guerras, las castas y la esclavitud; en lo que respecta al amor, por el fenómeno de exogamia (raptos y compras), por la poligamia, el hetairismo asiático y la dependencia absoluta de la mujer respecto del jefe de familia. Es luminosa la etimología de esta última palabra, derivada de *famulus* (cria-

do o sirviente). Así, pues, en la época patriarcal, la moral bárbara podía concretarse en dos principios: uno público y general, el del derecho originado por la fuerza; otro privado y especial, el de la dependencia absoluta del miembro de la familia, y singularmente de la mujer respecto del *pater familias*. Tanto como el primer principio dimanaba el segundo del poder supremo de la fuerza, habiéndose cimentado en ambos el hecho de la situación inferior de la mujer en las sociedades antiguas.

Contra este estado de cosas, contra la sujeción de los débiles por los fuertes, estallaron, como sabemos, dos reacciones poderosas: el budismo, primero, para el Oriente, y el cristianismo, luego, para el Occidente. El cristianismo preconizó la idea opuesta a la desigualdad en derecho, según se sea fuerte o débil: reconoció la igualdad de todos en derechos y deberes. Más aún, en contraste con la idea antigua de la justicia opresora, redimiendo al oprimido, le proclamó, no sólo igual, sino también, en cierto modo, superior a quien le oprimía.

Como entre los débiles y oprimidos estaba la mujer, Cristo mejoró su situación social. San Pablo lo dijo (Epístola a los Gálatas, III, 28): "Ya no hay esclavo ni libre, ni griego ni judío, *ni hombre ni mujer,* porque todos sois uno en Jesucristo". Los redimidos son, pues, los pobres, las mujeres, los niños. Jesús se rodeaba de pescadores y mujeres; llamaba a sí a los niños; prometía a los pobres de espíritu el reino de los cielos; hallaba más fácil que entrase un camello por el ojo de una aguja que en ese reino un rico; consolaba a las mujeres; les prometía la ciudad de Dios, aun a la adúltera... No sólo es el primer demócrata, en fin, sino también el primer feminista en la historia de los pueblos del Occidente.

La civilización romana, por otra parte, se hallaba ya preparada para recibir esta nueva tendencia igualitaria respecto de los sexos. En efecto, como hemos visto, si todas las sociedades patriarcales coincidieron en dar a la mujer un carácter de perversidad e inferioridad, Roma

borró el de la perversidad, y aun tendió a desvirtuar paulatinamente el de inferioridad, si bien en las costumbres más que en las leyes. Lejos de declarar a la mujer inferior y perversa por naturaleza, vió siempre un ser moral digno de recibir educación, y algunas veces hasta un ser superior y sagrado como el fuego del hogar, el único ser capaz de cierta comunión con Vesta, la divinidad más poderosa y venerada de la ciudad. Las circunstancias económicas y políticas del tiempo de Augusto motivaron las profundas modificaciones jurídicas introducidas por las leyes *Julia* y *Pappia Poppœa,* todas directa o indirectamente beneficiosas a la mujer. Reconocíasele ampliamente su importancia en la familia y, por consiguiente, en la sociedad. Con esto se mejoró considerablemente su situación; ya no era, como en las civilizaciones orientales, sólo útil animal reproductor o mero objeto de carnal deleite.

§ 31

LA CONDICIÓN SOCIAL DE LA MUJER EN LA EDAD MÉDIA

El germanismo fué a su vez favorable a la condición femenina. Según las costumbres y leyes de los distintos pueblos de esa raza, la mujer, aunque sometida al *munt* o *mundium,* es decir, a la potestad paterna o marital, no carecía de cierta personalidad en la familia y en la sociedad. Era considerada y casi respetada. Los bárbaros introdujeron, pues, en la civilización, una idea galante, una especie de culto a la mujer, que, concordando con la doctrina del cristianismo puro, hubiera llevado muy lejos la tendencia feminista de la civilización medioeval, si no la hubieran contenido el principio judaico de la inferioridad femenina y el romanismo jurídico.

En los primeros siglos médios, por la frecuencia y predominio de las guerras, se mantuvo a la mujer privada del derecho de propiedad. Pero, habiéndose establecido or-

den relativo entre vencedores y vencidos, acabó por reconocérsele el derecho de poseer tierras y vasallos. Triunfando entonces la idea germánica y cristiana, gozó de los derechos y franquicias de los señores, y aun se le permitió que ejerciera las funciones de la soberanía, confundidas con las de la propiedad. Con esto se modificó la antigua doctrina romana, que consideraba oficios exclusivamente viriles la magistratura y la milicia. Hasta se llegó a otorgar ciertos privilegios a la mujer, para que su menor fuerza física no fuera obstáculo al ejercicio de la soberanía.

§ 32

LA EDUCACIÓN DE LA MUJER EN LA EDAD MEDIA

Durante la edad media, por ser época de continuas guerras y violencias, el pensamiento y la instrucción se refugiaron, como es sabido, en los claustros, poniéndose bajo la protección y salvaguardia de la Iglesia. También las mujeres tuvieron entonces sus conventos y monasterios, que fueron baluartes de femenina cultura. Los claustros dirigidos por ellas eran, generalmente, casas de educación para niñas. Desde el siglo VIII hasta el Renacimiento, las mujeres pasaban una parte de su juventud estudiando en esos *conventos*, de donde sacaban una instrucción literaria y científica asaz extensa. En los primeros tiempos, bajo la influencia del cristianismo puro, se daba a la mujer la educación completa del claustro, que comprendía el *trivium* y el *quadrivium*. Además, aprendían toda clase de escrituras y a trazar hermosos caracteres y ornamentarlos e iluminarlos. Estudiaban la lengua latina suficientemente bien para leer la Biblia y los Padres de la Iglesia. Algunas añadían a estos conocimientos generales el arte de curar heridas, la ciencia de las plantas y la medicina; éstas eran las famosas *físicas* o médicas de la época.

Entre las inclaustradas hubo algunas de universal ce-

lebridad. En Francia consultábase a Santa Gertrudis sobre las más obscuras alegorías de la Biblia, y Santa Bertila hizo escuela. Descollaron en Italia Hildegarda, Margarita Colonna, Angela de Foligno, Margarita de Este, Catalina de Bolonia. España produjo a María de Jesús de Agreda, María de la Antigua, Ana de Cristo, Magdalena de la Cruz. Italia contó también con hembras bastantes doctas para enseñar públicamente derecho canónico. En el siglo XI, Dotta fué lectora de esta asignatura en el claustro de Bolonia; en el XIV, dos hermanas, Betina y Novella de Andrea, fueron igualmente lectoras de derecho canónico en la Universidad de Legistas de la misma Bolonia.

Instrucción primaria y general, sabido es que no la hubo regularmente en la edad media. Sin embargo, en muchos claustros de Italia y Francia se enseñaba primeras letras, gratuita o casi gratuitamente, a niños burgueses de ambos sexos. Estas pequeñas escuelas, dirigidas por algún chantre, se dividían en dos clases: una para varones y otra para mujeres. Allí aprendían, las niñas como los niños, gramática, escritura, cálculos aritméticos y religión. En París, las clases de niñas adquirieron un gran desarrollo, hasta que vino a detenerlas, en el Renacimiento, la influencia reaccionaria del judaísmo y el helenismo combinados.

Ya en el primer período de la edad media hubo entre los padres de la Iglesia uno, San Jerónimo, que esbozó un plan de educación de las niñas, inspirado en los más altos ideales del misticismo y la más severas prácticas ascéticas. Su *Carta a Leta sobre la educación de su hija Paula,* y su *Carta a Gaudencio sobre la educación de su hija Pacátula,* especialmente la primera, son dos modelos típicos de extremo rigorismo cristiano. Considérase el cuerpo como un enemigo del alma, al que se debe atacar por el ayuno, la abstinencia y las mortificaciones de la carne. Paula, la hija de Leta, no habrá de concurrir a los festines de familia, para no desear los manjares que allí se sirven. No beberá vino, y se alimentará de legumbres y muy pocas veces de

pescado, de modo que siempre tenga hambre. No cuidará de su cuerpo. "Por mi parte, dice el austero preceptor, prohibo absolutamente el baño a una joven". La joven no debe oir nunca instrumentos de música, e ignorar para qué sirven la flauta y el arpa. No ha de andar por los "caminos del siglo", ni en las asambleas, ni en compañía alguna, antes bien vivir en su retiro. No tendrá amigas íntimas, ni se le permitirá con las demás jóvenes secreteo alguno. Ha de aprender a leer con letras de madera o de marfil, como jugando, pero para leer un solo libro: la Biblia. Y esto ya es algo, pues más tarde, en el período escolástico de la edad media, al que se adelanta San Jerónimo, se llegará hasta reprobar toda instrucción en las hijas de Eva.

§ 33

INFLUENCIA DEL JUDAÍSMO SOBRE LA CONDICIÓN DE LA MUJER EN LA EDAD MODERNA

El Nuevo Testamento, en su doctrina moral, no concuerda, sino contrasta con el Viejo. Especialmente en lo que respecta a la condición de la mujer, hay contradicción flagrante entre el cristianismo y el judaísmo, pues las doctrinas de Jesús proclaman la igualdad de los dos sexos, y las judaicas establecen la inferioridad y hasta la perversidad del femenino. Por esto, al estudiar concienzudamente la Biblia, y ya reforzados por la tradición pagana, los padres de la Iglesia se inclinan, en la segunda mitad de la edad media, hacia una interpretación judaica, que considera a la mujer el ser despreciable, el *animal impudens* que dijera Séneca.

Según el relato del *Génesis* (II, 18, 21, 22), y la interpretación que le ha sido dada por los judíos y por los doctores de la Iglesia, la creación de la mujer es una creación de segundo orden. Sacada del hombre, está para él en la tierra: "El Eterno Dios hizo una mujer de la costilla que había sacado al hombre y la llevó hacia él". Luego la mujer es, por su natu-

raleza, un accesorio del hombre. Más todavía: la mujer es un ser perverso. Por ella entró el mal en este mundo; ella fué el ser débil tentado por el espíritu del mal; ella introdujo el desorden en la armonía primitiva, turbando así la original felicidad. "Soberana peste de la mujer, la llama San Juan Crisóstomo, y dardo agudo del demonio..." *Instrumentum diaboli* por excelencia, ella es el más terrible enemigo del asceta que santamente se prepara para el *Dies iræ*. San Ignacio de Loyola hace notar que, "como el demonio, la mujer es fuerte de grado y débil por fuerza". "Una mujer sin tacha es más rara que el fénix, decíase entonces; es portón del infierno, camino de la iniquidad, diente de escorpión, una especie peligrosa y mortal". "¡Mujer, exclama Tertuliano *(De cultu feminarum,* I, 1), puerta del diablo, eres la primera que tocó al árbol de la ley de Dios, eres la que persuadió a quien el demonio no se atrevía a atacar de frente, eres la causa de que el mismo Hijo de Dios haya debido sufrir y morir!"

La idea judaica consistía esencialmente en considerar a la mujer como un accesorio del hombre, cuya existencia era absolutamente relativa; esta relatividad femenina constituyó artículo de fe en el cristianismo judaico. El destino de la mujer vino a ser entonces, desde que nacía, servir al hombre. "¡Mujer, agrega Tertuliano, deberías andar siempre en duelo y en harapos, ofreciendo a las miradas tus ojos llenos de lágrimas de arrepentimiento, para hacer olvidar que has perdido al género humano!"

Este desprecio y odio a la mujer trascendió a los concilios. En el de Maçon, de 581, se llegó a plantear la cuestión de si la mujer se ha de colocar entre los seres racionales o entre los brutos; no faltó quien creyera o insinuara que no posee alma, ni debe formar parte de la humanidad. Profundamente penetrado de la idea de que las hembras representan una especie peligrosa de que es preciso cuidarse, se ordenó a los clérigos que huyesen de su contacto, aun del de las propias hermanas y madres.

Estas prohibiciones fueron renovadas en el concilio de

Metz, de 888. No debía olvidarse que la mujer había traído el pecado a la tierra, corrompiendo al varón. En el concilio de Trento, de 1563 (sesión vigésima cuarta), se llega a una conclusión concreta y definitiva, al imponer anatema a quien sustente la opinión de que el estado de matrimonio sea preferible al de virginidad.

Aun en estado de virginidad, réputábase a la mujer demasiado impura para confiarle funciones sagradas y religiosas. El judaísmo precristiano destruyó en ese punto la obra originaria del cristianismo. A partir del concilio de Epaona, de 527, y del segundo concilio de Orleáns, fueron desapareciendo las diaconisas en toda la cristiandad. En adelante, se aplicó universalmente la regla de que la mujer, por santa e instruida que fuese, no había de recibir ninguna orden eclesiástica; ni podía catequizar, ni bautizar ni predicar. Se le prohibió hablar en el templo, y aun aproximarse a los altares, tocar los vasos sagrados, servir a los ministros de la Iglesia, manejar el incensario.

§ 34

INFLUENCIA DEL RENACIMIENTO SOBRE LA CONDICIÓN DE LA MUJER EN LA EDAD MODERNA

Aunque los bárbaros aceptaran la civilización grecolatina, no llegaron a asimilarla hasta después de muchos siglos del laborioso proceso que he llamado "desbarbarizamiento de los bárbaros". Una vez que la asimilaron, terminado el proceso, estalló el Renacimiento de los siglos XV y XVI, que consistió en una admirable resurrección del pensamiento clásico, cuando la inteligencia de los nuevos pueblos se hallaba ya suficientemente desbastada y refinada para comprenderlo y reproducirlo. Este Renacimiento vino a completar la obra del cristianismo judaico, empeorando la condición de la mujer en dos formas, o, mejor dicho, bajo dos influencias concomitantes: la *jurídica* y la *pagana* o *helénica*.

Consistió la jurídica en un resurgimiento de los textos

del derecho romano, especialmente del justiniáneo. De los estudios generales de Italia se difundió por toda la Europa. Conforme a las leyes del Código y del Digesto se produjo una violenta reacción contra los derechos de la mujer. Sus incapacidades legales reaparecieron en las obras de los glosadores y demás juristas de la edad media.

El *Digesto* (ley 2, *principium, De regulis juris)* disponía: *Feminæ ab omnibus officiis civilibus vel publicis remotæ sunt et ideo, nec judices esse possunt, nec magistratum gerere, nec postulare, nec pro alio intervenire, nec procuratores asistere.* Esta doctrina fué aplicada a las costumbres e instituciones medioevales. La legislación volvió a colocar a la mujer en una situación inferior, prohibiéndole el ejercicio de los oficios viriles.

Es típica la ley de Partida que prohibe a la mujer el ejercicio de la abogacía. Dice así: "Ninguna muger, quanto quier que sea sabidor, non puede seer abogado en juicio por otri. Et esto por dos razones. La primera, porque non es guisada nin honesta cosa que la muger tome oficio de varon estando publicamente embuelta con los homes para razonar por otri. La segunda, porque antiguamente lo defendieron los sabios, por una muger que dicien Calfurnia, que era sabidor, pero atan desvergonçada que enojaua a los jueces con sus voces, que non podien con ella. Onde ellos catando la primera razon que diximos en esta ley, e otrosi veyendo que quando las mugeres pierden la verguença, es fuerte cosa de oyrlas e de contender con ellas; e tomando escarmiento del mal que sofrieron de las voces de Calfurnia, defendieron que ninguna muger non pudiese razonar por otri". *(Código de las Siete Partidas,* III, VI, 3).

Por otra parte, el pagano resurgimiento del antiguo helenismo coadyuvó a esta nueva depresión en la condición de la mujer. Se estudiaba en sus originales a Jenofonte y a Aristóteles, y de sus textos se inducía la relativa inferioridad femenina. Todo propendía, pues, a fortalecer la tendencia del neocristianismo judaico. Y de la acción conjunta de éste, del romanismo jurídico y del Renacimiento helénico, resultó

anulada la rehabilitación de la mujer, que en la primera época de la edad media intentaran, de consuno, el cristianismo puro y el germanismo.

§ 35

LA EDUCACIÓN DE LA MUJER EN LA EDAD MODERNA

La tendencia feminista de la edad media fué contrarrestada por el humanismo del Renacimiento. Montaigne (*Ensayos*, lib. III, caps. III y XIV), colocado entre la escolástica y el humanismo, desprecia toda instrucción de ética o estética en la mujer. "Y ni nosotros ni la teología, dice, exigimos mucha ciencia a las mujeres..." "Como le hablaran a Francisco, duque de Bretaña e hijo de Juan V, de su matrimonio con Isabel, princesa de Escocia, y agregasen que había sido educada sencillamente y sin ninguna instrucción en las letras, contestó que ello era un motivo más para amarla, y que una mujer era bastante sabia cuando sabía distinguir entre la camisa y el jubón de su marido..." "Cuando las veo dedicadas a la retórica, a la jurisprudencia, a la lógica y a otras materias tan vanas como inútiles para sus necesidades, entro en el temor de que los hombres que las aconsejan lo hagan para poderlas regentar con tal pretexto..." Y en otra parte afirma que "si no obstante las disgustara el ceder en todo y quisieran por curiosidad tener parte en los libros, la poesía es una distracción propia de sus necesidades; es un arte agradable y sutil, locuaz, de puro placer y puro aparato, como ellas".

Las ideas negativas de Montaigne sobre la educación femenina subsistieron y predominaron, en la teoría y las costumbres, durante toda la edad moderna. Inspiraron a los jansenistas, a Locke, y más tarde aún a Rousseau. Salvo dos o tres excepciones, los humanistas del Renacimiento, cuando más progresistas se mostraban, callaban su opinión sobre el asunto. Por su parte, Rabelais lo tomó ligeramente a broma, sin ocuparse de aplicarle su sátira cauterio.

Los dos únicos o casi únicos grandes pensadores del Renacimiento que demostraron cierta tendencia a mejorar la educación de la mujer, fueron Vives y Erasmo. El primero sostuvo la conveniencia de que las mujeres participaran del estudio de las letras clásicas, recomendando especialmente a las jóvenes la lectura de Platón y de Séneca. El segundo tampoco excluyó a las mujeres, como sus contemporáneos, de toda participación en los estudios clásicos. Una heroína suya, Magdala, *(Coloquio del Abate y la mujer)* reclama para sí el derecho de aprender latín, "a fin de entretenerse diariamente con tantos autores tan elocuentes, tan instructivos, tan sabios, tan buenos consejeros". Y Erasmo se burla (en *Matrimonio cristiano)* de las jóvenes "que sólo aprenden a hacer reverencias, a tener las manos cruzadas, a morderse los labios cuando ríen y a no comer y beber sino lo menos posible en las comidas en común, después de haberlo hecho ampliamente en particular". En suma, para el filósofo de Rotterdam, el verdadero concepto del matrimonio cristiano descansa sobre la base, si no de la igualdad, de cierta similaridad intelectual entre los cónyuges, que asocie la mujer a la vida psicológica del marido y le permita educar por sí misma a sus hijos. Nada más adelantado ha dicho el moderno feminismo sobre el papel de la mujer en la familia y la educación que exige.

Fenelón (1651-1715), publicó, a instancias de los duques de Beauvillers, un hermoso tratado *De la Educación de las Jóvenes.* Principia por sentar excelentes preceptos propios de la pedagogía del Renacimiento, e igualmente aplicables a los niños y a las niñas. Declárase largo enemigo de la educación conventual de éstas; deben formarse en la familia, y especialmente bajo la dirección de la madre. Hay, pues, que educar a las jóvenes para que, cuando sean madres, sepan a su vez educar a sus hijos y sobre todo a sus hijas. En cuanto a instrucción intelectual, Fenelón no aconseja que las niñas aprendan las ciencias; pero sí que adquieran un completo conocimiento de la lengua materna. Sus estudios han de ser de tendencia literaria, aunque no demasiado profundos. A causa de la índole de la obra de Fenelón, dedicada a las madres

de la aristocracia, no llegó a alcanzar la difusión que merecía, por su doctrina pedagógica y por su estilo admirable.

Lejos de proclamar las ideas vaga y aisladamente feministas de Vives, de Erasmo y hasta cierto punto de Fenelón, el neohumanismo confirmó la tendencia antifeminista del humanismo del Renacimiento. Rousseau siguió las huellas de Montaigne, siendo la parte más anticuada del *Emilio* la que se refiere a la educación de la mujer, "cuya dignidad desconoce", según dicen los pedagogos empapados del espíritu moderno. "Toda la educación de las mujeres debe ser relativa a los hombres, afirma el filósofo de Ginebra. Gustarles, serles útiles, hacerse amar y honrar de ellos, educarlos cuando jóvenes, cuidarlos de grandes, aconsejarlos, consolarlos, hacerles la vida agradable y dulce, son los deberes de las mujeres de todos los tiempos". De Sofía, la esposa que él concibió para su Emilio, se ha dicho que "no tiene virtudes sino de orden secundario, virtudes de educación conyugal".

Siendo hasta cierto punto la Revolución francesa proyección y obra del neohumanismo, no se le pueden atribuir, en rigor, tendencias feministas. Al declarar los derechos del *hombre*, declaró los del varón, dejando en blanco los de la mujer. Sin embargo, los feministas recuerdan frecuentemente, como punto de arranque del movimiento, una representación de las mujeres del tercer estado, en la que éstas solicitaban "regentear escuelas y desempeñar cargos públicos, no para usurpar la autoridad de los hombres, sino para serles más útiles y para tener medios de vivir al abrigo del infortunio"... Condorcet defendió en la Convención Nacional el principio de la semejanza o equivalencia psicológica de los sexos, que posteriormente sostuvieran en teoría Turgot y Stuart Mill. La democracia de la Revolución francesa puede, por consiguiente, considerarse como una vaga precursión de la tendencia feminista, que luego formulará, hasta levantarla como bandera de reacción y de combate, el socialismo.

§ 36

LA CONDICIÓN DE LA MUJER EN LA EDAD CONTEMPORÁNEA Y EL FEMINISMO

El ideal básico y generador del socialismo es la perfecta igualdad de todos los hombres en derechos y deberes. De la aplicación de este ideal a la mujer resulta, en su forma más completa y absoluta, el llamado *feminismo*. Denomínase así "el movimiento que, en la sociedad contemporánea, tiende a reclamar para la mujer los mismos derechos que existen para el hombre".

El programa del congreso Socialista de Erfuth, de 1891, concretó categóricamente esta tendencia, proclamando el sufragio universal sin distinción de sexos, y pidiendo "la abolición de todas las leyes que, desde el punto de vista del derecho público y privado, colocan a la mujer en estado de inferioridad respecto del hombre". Desde esta declaración hasta el presente, los congresos y escritores socialistas incluyen el feminismo en sus programas.

El congreso de Bruselas, de 1891, invitó a los partidos socialistas de todos los países a afirmar enérgicamente en los suyos la igualdad de los dos sexos y a pedir que se concedan a la mujer los mismos derechos civiles y públicos que al hombre y que se abroguen "las leyes que la ponen fuera del derecho común". El congreso de Gante, de 1893, fué aún más explícito... En una palabra, puede decirse que el socialismo es feminista.

Si el fin del socialismo es la igualdad, su idea directriz es que esa igualdad no será efectiva mientras no se realice en el orden económico. Aplicando esta idea a la posición social de la mujer, un propagandista y autor popular, Bebel *(La Mujer y el Socialismo)*, ha expuesto de un modo fácil y sencillo las bases del feminismo socialista. Su tesis fundamental consiste en que la dependencia y opresión de la mujer tienen por causa la dependencia económica en

que ella se halla respecto del hombre, y que, por consiguiente, este estado no cesará mientras no cese su dependencia económica. "En tiempos del comunismo primitivo, dice, la mujer era independiente, dueña de sí misma. La apropiación individual del suelo, el establecimiento del régimen de la propiedad privada, que fué el régimen de la propiedad del varón, originó la servidumbre de la mujer, servidumbre consagrada por la ley judaica y la cristiana, lo mismo que por la musulmana, y que encontramos, bajo formas diversas, en los griegos como en los romanos, en la edad media como en nuestros días. Indisoluble lazo ata el régimen de la propiedad privada a la sujeción de la mujer; los esfuerzos de las de la alta clase para emanciparse dentro del actual régimen económico están fatalmente condenados al fracaso. Si en el régimen de la propiedad es donde se arraiga la esclavitud de la mujer, sólo cambiando este régimen se podrá desarraigar esta esclavitud. Sólo el socialismo puede, pues, emancipar a la mujer de su servidumbre moral y social, emancipándola de su servidumbre económica. Sólo el socialismo, suprimiendo las clases sociales, suprimirá esas dos clases sociales que han llegado a ser los sexos, permitirá la libre expansión de las facultades de la mujer y hará de ella, por esa libre expansión, la igual del hombre".

Aparte del feminismo absoluto que proclamó por primera vez en la historia el moderno socialismo, existe una tendencia feminista relativa, posible de realizarse dentro del actual régimen económico, tendencia que los socialistas llaman despreciativamente "feminismo burgués", y que ya se esbozó en la Revolución francesa. Este feminismo no socialista pide también la emancipación de la mujer y la igualdad de los sexos, la supresión de los privilegios masculinos, el voto universal, el acceso de la mujer a todas las profesiones. Puede, por ende, asimilarse en sus fines, ya que no en sus medios, al socialista. Así, al decir *feminismo*, deben entenderse genéricamente en él las dos teorías, la que lo cree como la que no lo cree posible dentro

del actual régimen económico, máxime cuando el socialismo sostiene "todas las reivindicaciones feministas de realización inmediata".

Existen, pues, dos clases de feminismo: el absoluto y radical, el *socialista*, y el moderado y práctico, el *oportunista*. Al primero se debe la fórmula teórica concreta del movimiento; al segundo, sus mejores conquistas de hecho, realizadas en los últimos años en todos los pueblos civilizados, especialmente en Inglaterra y más aún en Norte América.

En resumen, la condición de la mujer en la edad contemporánea es un prolongamiento de la que tuvo en la moderna. Pero con una marcada tendencia hacia la igualdad y la emancipación, en reacción contra el romanismo jurídico y el cristianismo judaico. Ya veremos cómo se manifiesta en la educación femenina.

CAPITULO V

TENDENCIAS DE LA EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEA

§ 37. Tendencia técnica de la pedagogía alemana. — § 38. Tendencia utilitaria de la pedagogía inglesa. — § 39. Crisis de la instrucción pública en el siglo XIX. — § 40. Proclamas educacionales de la opinión pública en Francia, Inglaterra y Alemania. — § 41. El carácter nacional en los sistemas educacionistas. — § 42. La instrucción en la educación alemana. — § 43. La educación propiamente dicha en la educación inglesa.

§ 37

TENDENCIA TÉCNICA DE LA PEDAGOGÍA ALEMANA

El siglo XIX es el siglo de la educación. Por una parte, los métodos empíricos triunfan de las antiguas disciplinas escolásticas. Por otra, el principio democrático generaliza y difunde la enseñanza en todas las clases de los países civilizados. La educación mejora, pues, y aumenta.

Después de Pestalozzi se han iniciado una serie de escuelas pedagógicas en las naciones contemporáneas, especialmente en Alemania. Entre los pedagogos eclécticos alemanes de principios del siglo XIX se distinguen: Schwartz, que produce la primera historia detallada de la pedagogía; Niemeyer, autor de una valiosa obra sobre los *Principios de la Educación;* Sailer, Overberg, Dinter, Denzel, Zerrener, Kellner, Milde y otros varios. Pero los sistemáticos son los más distinguidos pedagogos de la Alemania contemporánea; entre ellos se cuentan Græfe, Harnisch, Dursch, Palmer, de relativa importancia; Diesterweg

y Benecke, notables por sus obras y teorías, y sobre todo Herbart. En Inglaterra considérase a Spencer y a Bain como los dos grandes orientadores de su pedagogía en la edad contemporánea. En Francia se señala la acción de Jocotot en la enseñanza elemental, y marcan rumbos a la instrucción superior Cousin, Guizot, Villemain, Michelet, Quinet, Saint-Marc Girardin. Entre los tratadistas franceses más apreciados se hallan Dupanloup, obispo de Orleáns, con su *Traité de l'Education;* Julio Simón, que escribió un hermoso libro titulado *L'Ecole;* Gabriel Compayré, incansable autor de interesantes obras educativas, entre las cuales son mayormente reputadas su *Histoire critique de l'Education en France,* y *Abélard.* En Suiza, Pestalozzi dejó varios y excelentes continuadores: el padre franciscano Girard, que educó de un modo intermedio entre la enseñanza mutua y la enseñanza magistral; Fellenberf, educador y agricultor; Naville, autor de *L'Education publique;* Mme. Necker de Saussure, que escribió su *Education progressive,* y otros muchos, ya pedagogos prácticos, ya escritores, ya lo uno y lo otro. Han sobresalido en Italia, entre otros, Lambruschini y Rosi. Y así, a principios del siglo XIX, señálase un verdadero renacimiento pedagógico en todas las grandes naciones de Europa y también de América. En los Estados Unidos de Norte América se considera a Horacio Mann como el más grande educador del pueblo. La República Argentina tuvo en Sarmiento su Horacio Mann, que no ha faltado tampoco en las demás repúblicas hispanoamericanas, cada cual según su población y sus medios.

Entre esa universal y brillantísima pléyade de autores y escuelas, hallo dos tendencias como mayormente típicas y dignas de detenido estudio: la escuela psicológica de Herbart y la tendencia utilitaria de Spencer y Bain. Representa aquélla la más alta expresión de la pedagogía técnica alemana; ésta, del hondo sentido de la vida característico del pueblo inglés.

Herbart (1776-1841) ha sido llamado "el más filósofo

de los pedagogos y el más pedagogo de los filósofos"; su mejor título es, sin duda, el de "fundador de la pedagogía psicológica". Redujo las prácticas empíricas de la enseñanza pestalozziana a sus fundamentos psíquicos, presentando por primera vez un sistema verdaderamente científico de educación, que expuso en sus cinco obras pedagógicas, especialmente en la *Pedagogía general.* Aunque fué discípulo de Fichte, poseía un temperamento profundamente realista, lo cual le apartó del idealismo de su antiguo maestro, así como del vicioso racionalismo pedagógico de Kant, a quien sucedió en su cátedra filosófica de la Universidad de Heidelberg.

En el extranjero no está todavía bastante difundido Herbart como pedagogo. Más conocida que su doctrina pedagógica es su concepción de una psicología matemática, y se supone a aquélla la complicación y escasa verdad de ésta. Sin embargo, la dotrina educacional de Herbart es vasta, clara y precisa, hasta el punto de que hoy su sistema resulta el más estudiado y aplicado en Alemania; repútasele generalmente el más completo y técnico. La psicología experimental y fisiológica tiende hoy a confirmarlo en sus fundamentos empíricos.

Suele estudiarse a Herbart desde los siguientes puntos de vista: 1.º los factores de la educación; 2.º la disciplina; 3.º la instrucción; 4.º la educación ética.

1.º Si para Locke la educación es obra de la humanidad, para Rousseau de la naturaleza y para Pestalozzi de la madre, Herbart establece, con mucha más precisión que sus antecesores, que los factores de la educación son la familia, el Estado y la sociedad. Su concepto es, pues, vasto y positivo.

2.º La disciplina o gobierno de los niños debe ser el resultado de dos elementos congruentes: la autoridad propia del padre y el amor esencial en la madre. Sólo el prestigio autoritario del padre impone al niño una conducta; sólo el vivo amor de la madre le inculca simpatías y predilecciones. El maestro debe considerarse un reem-

plazante del padre y de la madre; procederá con autoridad y con simpatía. La autoridad sin simpatía puede hacerse tiránica; el niño odiará entonces las órdenes y consejos del maestro, cumpliéndolos sólo mecánicamente, sin provecho educacional. A su vez, la simpatía sin la autoridad relaja la disciplina, pues los niños son hábiles en conocer y aprovechar las debilidades de sus educantes.

3.° La instrucción se realizará por el interés. El interés se despertará por la multiplicidad y el objetivismo. Hay que instruir agradando, y si es posible hasta divirtiendo.

4.° La educación ética debe ser el fin de toda la educación; la educación del carácter, el fin de la educación ética. La virtud, teórica y práctica, es el supremo y primordial resultado del esfuerzo educativo.

En sus posteriores desarrollos, el sistema de Herbart puede definirse como una aplicación de los conocimientos psicológicos a la enseñanza, hallándose en las obras del eminente pedagogo alemán los más valiosos y varios elementos para esta aplicación. Por ello, la pedagogía científica puede hoy difícilmente prescindir de la concepción herbartiana. Y, como los adelantos de la psicología contemporánea no han destruido sus bases psicológicas, antes bien las corroboran, puede decirse que Herbart presenta el más completo y aceptable sistema de pedagogía. Sus partidarios han formado en Alemania toda una nutrida y rica literatura herbartiana, cuyo objeto es siempre realizar la pedagogía del maestro en todas las esferas de la enseñanza.

§ 38

TENDENCIA UTILITARIA DE LA PEDAGOGÍA INGLESA

Spencer y Bain representan una marcada tendencia utilitaria de la enseñanza científica y práctica. Ambos reaccionan, pues, contra la educación que recibía y recibe aún la clase

directora inglesa en escuelas y universidades, basada, por un acendrado espíritu de conservación, en el antiguo clasicismo.

No ha sido *Spencer* (1820-1903) un verdadero técnico de la enseñanza. Se exagera su importancia como pedagogo. Escribió sólo un estudio educacional, titulado *De la educación intelectual, moral y física,* en el cual desarrolló la idea de que la educación debe tener el fin práctico de preparar al educando para la vida colectiva. Siguiendo una tendencia utilitaria, han de reemplazarse los estudios de lujo y aparato por otros de mayor aplicación en la vida. No trata propiamente de la técnica pedagógica, porque piensa que todavía no existe una psicología científica, y "la educación no será definitivamente sistematizada hasta el día en que la ciencia se halle en posesión de una psicología racional".

Considera los distintos deberes y fines del hombre para consigo mismo, para con la familia y para con la sociedad. Pueden reducirse a cinco grupos: 1°. La conservación personal y preservación de la salud, de modo que el hombre sea ante todo un "buen animal"; 2°. los actos que indirectamente se refieran a la conservación personal por medio del bienestar económico; 3°. la formación de la familia, pues el hombre ha de ser también un "buen animal reproductor"; 4°. la vida social y política del ciudadano; 5°. el amor y cultivo de la estética y las letras, que hacen amable la vida. De acuerdo con estas bases se han de realizar los distintos estudios, teniendo siempre en cuenta su utilidad y aplicación práctica. A tal efecto, la educación será ante todo científica. Los conocimientos de este orden son los más útiles para la conservación de la vida, para la familia y para las profesiones lucrativas

La educación no debe ser demasiado impositiva Dejará todo el sitio posible a la autoeducación, El desenvolvimiento intelectual, moral y físico será espontáneo y libre. "Se dirá al educando lo menos posible; se le hará encontrar lo más posible. La humanidad no ha progresado más que haciendo ella misma su educación". El desenvolvimiento del hombre es semejante al de la humanidad; el niño se parece al salvaje. Hagamos de este moderno salvaje un hombre civilizado, coad-

yuvando a los procedimientos de la naturaleza y de la historia, vale decir, sin desnaturalizarle ni debilitarle.

El mayor mérito de Spencer respecto de la pedagogía está, más que en su libro pedagógico, en su teoría de la evolución. Esta teoría ha repercutido en todos los conocimientos humanos. El principio transformista, genealógico o de la descendencia, coloca la ciencia de la enseñanza en un nuevo terreno: la biología. Por no haber dedicado a la educación sino reducidas páginas y una atención que diríamos secundaria, Spencer no desarrolla ahí su concepto biológico; pero, en cambio, le cabe el honor de haber estudiado la educación como un fenómeno objetivo de la sociabilidad humana, o sea desde un punto de vista sociológico que deriva del biológico.

Como tratado pedagógico tiene mayor importancia que la de Spencer la obra de *Bain* (1818-1903), titulada *La ciencia de la educación (The Sciencie of Education)*. Trátanse en ella, desde puntos de vista técnicos, los elementos y factores de la educación. Síguese un método psicológico. Mas el autor no olvida tampoco la educación contemporánea de la clase directora, para la cual preconiza, como Spencer, una reforma utilitaria por la enseñanza de las ciencias y artes prácticas. La obra se divide en tres partes: 1°. las bases psicológicas; 2°. los métodos; 3°. la educación moderna.

Consecuente con el método positivo y experimental de Bacón y de Locke, piensa Bain, como Spencer, que "la observación precede a la reflexión y lo concreto viene antes de lo abstracto". Para comprobar este método se sirve de la psicología inglesa, especialmente del *asociacionismo*.

La educación intelectual comprende las ciencias, las humanidades y la retórica. De las ciencias hace dos grupos: las que deben profundizarse, que son aritmética, geometría, álgebra, física, química, biología y psicología; y las demás, cuyo estudio no puede hacerse sino ligera y someramente. Disminuye notablemente las humanidades y deja muy poco espacio a la retórica. Por esto se ha dicho que su libro, más que *Ciencia de la educación*, podría llamarse *Ciencia en la educación*.

Aunque contiene múltiples preceptos útiles, la obra de Bain presenta dos graves deficiencias: su sensacionismo es en cierto modo antipedagógico; su utilitarismo es demasiado estrecho. Por su sensacionismo, la pedagogía de Bain, como la de Locke, es una especie de experimentación continua, que yuxtapone un hecho a otro, una idea a otra idea, sin vincular hechos e ideas en fines e ideales comunes y supremos. Por su utilitarismo un tanto estrecho llega hasta insinuar que la enseñanza ética podría basarse en el estudio de las leyes penales. Los altos objetivos éticos y estéticos parecen ahogados por otros más inmediatos y prácticos.

§ 39

CRISIS DE LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA EN EL SIGLO XIX

El Siglo XIX, como he dicho (§ 37), es el siglo de la educación, no sólo por su conquista de nuevos métodos y por la democrática difusión de la enseñanza, sino también por las grandes crisis de su instrucción pública. La antinomia entre las prácticas todavía escolásticas y las teorías ya empíricas de la enseñanza en la edad moderna, engendra, en la edad contemporánea, una franca lucha de la instrucción científica y de lenguas vivas contra el clasicismo tradicional.

Iníciase tempranísimo en Alemania esta lucha contra el monopolio clasicista de los *gimnasios* (institutos de instrucción secundariopreparatoria), llegándose a crear, ya en 1706, la primera escuela prácticomoderna *(Realschule)*, y en 1747 la famosa escuela real de Berlín *(Ekonomische Matematische-Realschule)*. En Austria, María Teresa, influenciada por el *Emilio*, ensaya, disminuyendo el clasicismo, su *Ratio educationis*, de 1777. En Francia, todos los ensayos educacionales de la Revolución, especialmente los preconizados por Lakanal, Danou y Condorcet, tienden a aumentar los estudios científicos y modernos, contra el antiguo exclusivismo clásico. Lo mismo ocurre en Suiza, en Bélgica, en Holanda, en todos los países civilizados del siglo XIX.

Esta crisis universal de la enseñanza tiene un marcado carácter económico. Se propone ante todo, tácita o expresamente, desarrollar las aptitudes de trabajo del individuo y mejorar las condiciones de la sociedad. Sin disfraces ni símbolos religiosos y éticos, la firme y cruda preocupación de la riqueza parece predominar sobre otras preocupaciones. Diríase que, en su esfera, cada pensador brega hoy por hallar los medios de mejorar la economía de su patria, convencido de que, con tal empresa, propende a su progreso. En Alemania, Carlos Marx, Schmoller, Paulsen; en Francia, Leroy-Beaulieu y Tarde; en Italia, Ferri y Loria; en Inglaterra, Adam Smith, Stuart Mill, Spencer y tantos otros, cada cual desde su personal punto de vista, levantan, directa o indirectamente, como enseña de los modernos adelantos, la bandera de la riqueza. Relaciónanse todas las cuestiones políticas y sociológicas con la economía, y, entre todas, acaso ninguna más especialmente que la educación. La educación, que hace el porvenir, debe formar la riqueza del porvenir; tal es el tema, franco o velado. Quién más, quién menos, tales en una forma, cuáles en otra, la aquiescencia es universal. Vibra allí la idea-fuerza que sirve de palanca al movimiento educativo del mundo entero, puede decirse, de Occidente a Oriente. En efecto, por todo el mundo civilizado se discute la educación contemporánea: en los parlamentos, las academias, el libro, la prensa. Fácil es comprobar la universalidad del fenómeno que se llama frecuentemente la "actual revolución de la enseñanza", así como su causa principal o idea madre...

Aplíquese, a la averiguación y comprobación del *hecho*, el "método de concordancia" de la lógica inglesa antes mencionado (§ 1). Tómense, al efecto, los sistemas modelos de Francia, Inglaterra y Alemania; analícese su espíritu; estúdiense todas las teorías y proyectos de reformas de unos treinta o cuarenta autores y estadistas contemporáneos de esos países, ya socialistas, ya individualistas, ora positivistas, ora idealistas, unos ortodoxos, heterodoxos otros... Los territorios, los climas, las razas, los principios, las religiones, la política, son todo lo diferentes que cabe dentro de un grado semejante

de civilización coetánea... Pero encontramos *un rasgo común*, y no más que uno: *la tendencia a reformar, basada en consideraciones económicas.* Poniendo en práctica la regla fundamental del "método de concordancia", resulta que la economía, o sea la mayor producción y conservación posible de la riqueza, es el pensamiento fundamental de la presente revolución universal de la educación.

Podría objetarse, contra la demasiada generalización del fenómeno, que Alemania, Inglaterra y Francia, los modelos estudiados, y sus pensadores, no son el universo... En respuesta cabe argüir, por una parte, que ésas son las naciones más avanzadas en nuestra civilización, y, por otra, que las demás siguen sus normas y ejemplos. En Austria y Hungría, Suiza, Holanda y Rusia existe hoy un sistema semejante al alemán. Hasta cierto punto, también en Italia. En los Estados Unidos de Norte América la instrucción pública ha adoptado las formas fundamentales de la inglesa. En los países latinos es mayor, hasta ahora, el influjo del sistema francés, aunque a veces, como veremos, asaz reformado.

Lo trascendente de la intervención del pensamiento económico en la educación contemporánea, no es un hecho aislado, sino la consecuencia de una idea madre universal de nuestra civilización contemporánea. Reconozco en esta idea dos primeros factores: el uno es la progresiva democratización, o sea las aspiraciones igualitarias, siempre crecientes, a la par de la cultura, en las clases ínfimas; el otro, el continuo crecimiento de la población, que haría cada vez más inminente la pobreza, si no se remediara tal estado con eficaces medios culturales, entre los cuales se cuenta en primera línea la enseñanza.

En el orden especulativo, eminentes pensadores proclaman el *colectivismo* como un estado hacia el cual evoluciona fatalmente la humanidad, y que mejorará sus condiciones de existencia. En el orden práctico, las cualidades peculiares a la industria moderna, sintetizadas en lo que se llama *maquinismo* (anulación de las pequeñas iniciativas por el poder

monopolista de los grandes capitales) sobreexcitan, vinculan y encauzan el descontento del gremio obrero, que constituye en las grandes ciudades una masa considerable y decidida. Completándose los factores de uno y otro orden, forman esa poderosa fuerza que se llama *socialismo,* la cual lucha hoy por cambiar la economía de las sociedades, y, por ende, la moral de los hombres. La cuestión moral, según lo enseña la sociología, es también una cuestión económica.

Se explica que, por demasiado especulativos, aunque ya se vislumbrara en el horizonte la descarada primacía de la preocupación económica, no la dilucidasen los grandes filósofos románticos del neohumanismo. Pero sería arriesgado suponer que, si ella tuvo en todos los tiempos, cuando no mediaron en *la misma forma y con igual intensidad* los dos apuntados cofactores, la importancia que hoy asume, escapase a la dialéctica de los filósofos griegos, a la minuciosidad de los escolásticos, a la crítica de los insubordinados platónicos del Renacimiento. Sólo los contemporáneos la han evidenciado, porque ella sólo a los contemporáneos se ha evidenciado. No es porque Marx haya señalado la riqueza como factor primordial por lo que hoy se la concreta como idea madre en la civilización contemporánea; es porque las circunstancias de la civilización contemporánea la han erigido en idea madre por lo que Marx la señala como primordial factor. En suma, en nuestra edad, y a diferencia de otras edades, el pensamiento capital es el pensamiento del capital.

Nihil novum... Hay en el hombre un fondo irreductible (constituido por el hambre, el amor y el anhelo de progreso) que da cierta homogeneidad a todos los fenómenos de la historia. Pero estos fenómenos presentan distintas fases según las edades. Verbigracia, la lucha progresista de igualamiento de las clases sociales es, en las edades antigua y media, una cuestión religiosa; en la moderna, política; hoy es una cuestión económica. Siempre fué, al propio tiempo, económica, religiosa y moral; mas ayer se *objetivaba* en tal aspecto, hoy ofrece este otro y mañana será uno distinto... Sobre un

fondo de identidad humana, la humanidad evoluciona *desidentificándose* de su pasado. Y hay que analizar los fenómenos actuales como se presentan, y no como se han presentado o deberían presentarse... Los sociólogos no buscan caprichosamente nuevas formas a las cosas viejas; las cosas viejas son las que, a través del tiempo, adoptan formas nuevas.

La felicidad ha sido, es y será siempre, el instintivo norte de todas las actividades humanas. Pero esta Felicidad es amorfa en sí misma, y cada día ostenta contornos diversos. Para los griegos, la idea madre de la educación era la Salud, física y moral. Para los romanos, el Poder. Para los escolásticos, la Salvación. Para el Renacimiento y el Neohumanismo, la Libertad. Para el Positivismo crítico y sociológico de los pensadores contemporáneos es la Riqueza, social e individual. Riqueza, Libertad, Salvación (Beatitud), Poder y Salud, han sido en todos los tiempos históricos preocupaciones humanas, pero alternativamente supeditadas unas a otras, según el "espíritu del siglo". Sócrates hubiera aconsejado a un educando en esta forma: "Conócete a ti mismo, ¡oh joven! Aprende luego a distinguir el bien del mal. De ambos conocimientos deducirás, por Júpiter, que sólo en el bien se hallan la salud del espíritu y del cuerpo, la virtud y la fuerza, o sea la felicidad relativa que los dioses nos permiten a los míseros mortales." Un sociólogo diría hoy a ese mismo educando: "Para tu felicidad individual y la felicidad social debes, ante todo, hacerte un hombre útil a ti mismo y útil a los demás. Estudia a tal efecto tu idiosincrasia y elige la profesión que mejor te convenga. Pedagogos hay que te indicarán los medios de formarte. Formado, trabaja en la medida de tu capacidad, para ti y para todos. De otro modo no alcanzarás ni la higiene del cuerpo ni la higiene del espíritu, que requieren cierta independencia económica. Te harás infeliz, por malogrado e indigente."

§ 40

PROCLAMAS EDUCATIVAS DE LA OPINIÓN PÚBLICA EN FRANCIA, INGLATERRA Y ALEMANIA

Interesadísima en las cuestiones de enseñanzas, cuya trascendencia comprende ahora, la opinión pública de las más adelantadas naciones modernas expone y proclama frecuentemente sus ideas al respecto, ya en los parlamentos, ya en los periódicos y libros. Paréceme que sería provechoso compulsar tales manifestaciones. Por esto paso a reproducir, en términos generales, lo que hallo en ellas de más médula y consistencia.

La revolución actual de ideas pedagógicas en Francia, sostiene ante todo, y con relativa uniformidad, lo siguiente: "Los males que sufre la república se deben, en parte, a ciertas deficiencias de su instrucción pública. Cométense dos errores fundamentales: no se da suficiente independencia al educando para que pueda luego desenvolver todas sus condiciones y fuerzas, ni se le inculcan ideas y conocimientos prácticos, que favorezcan los progresos de las industrias y del comercio".

La clase media de Inglaterra raciocina de este modo: "Es un error de la educación británica el dedicar toda la niñez de las clases directoras al estudio de las lenguas clásicas, y desatender las modernas y otras materias que serían más útiles para el desenvolvimiento de la riqueza nacional. El comercio necesita ciertos conocimientos de aplicación más inmediata".

Las ideas-bases del actual movimiento en Alemania se han formulado así: "El futuro de un pueblo depende del propio desenvolvimiento y de las fuerzas de su poder productivo, el capital, con cuya posesión queda asegurada su independencia económicopolítica. Todo aquel que desee el progreso de su patria debe dirigir su acción, directa o

indirectamente, hacia el aumento del capital nacional. Comprende éste dos elementos, el *ideal* y el *material*. A la capacidad productora de una nación son concernientes, por una parte, la elevación e intensidad de las actividades del espíritu, realizadas en el arte, ciencia, moral y religión; por otra parte, el incremento y extensión de sus industrias y comercio. El Estado promueve lo segundo por medio de su política financiera; lo primero, *por su sistema educativo*. Aunque media una extensa separación entre ambas fases de la vida nacional, existe entre ellas una *conexión interna*. Pero esta conexión no debe ser interpretada como que las condiciones económicas sean la base esencial del completo desenvolvimiento del hombre, como que sean el único medio de buena educación; ni debe de ella inferirse que la grandeza económica sea siempre una causa o una resultante exclusiva de la educación; ésta es, simplemente, uno de los mejores medios de producirla".

Entre estas tres tendencias, la teoría alemana, que por imitación se generaliza cada día más en Norte América y aun en Inglaterra y en Francia, es a todas luces la más sabia y más completa. Puede considerársela congruente con los pasmosos adelantos que el Imperio viene realizando en los actuales tiempos. El ciudadano y el soldado, el profesor y el general, el artista y el comerciante competentes, productos son de tan benéficas doctrinas educacionales.

El último objeto de la educación, la última de las que llamaré más adelante sus tres entidades-bases (individuo, patria y progreso), es un fin *ideal:* el progreso. Al tomar forma corpórea, se convierte en un fin *material:* la riqueza. Este punto de vista se inicia en la interpretación de la historia, derivada de Carlos Marx: el desenvolvimiento de la riqueza, coadyuvando en primera línea al intelectual y moral, eleva a la comunidad a más alto nivel de cultura; la patria adelanta. El aumento de la riqueza y del poder in-

telectual y moral de la patria implica la hegemonía de Prusia en Alemania, la victoria de Alemania sobre Francia...

La propaganda francesa de Demolins y Lemaitre, aquella que busca el aumento de la riqueza, más que en la ciencia, la moral y la religión, en el espíritu práctico del vulgo; más que en las universidades, en las escuelas industriales; más que en la sabiduría, en el comercio; más que en el profesor, en el obrero... resulta incompleta. Todo induce a pensar que las condiciones económicas mejoran por dos medios, como enseña la referida doctrina alemana: por el aumento *material* de las industrias y el comercio, y por el adelanto *ideal* de la ciencia, el arte, la moral y la religión. La ciencia es como el motor de la industria; sus descubrimientos son semillas que germinan en los campos del comercio; su última flor es la riqueza. El arte mismo, tan desinteresado en su naturaleza íntima, diríase mina de oro para los pueblos que saben cultivarlo, más que por su valor económico en sí, porque estimula la ciencia y la industria, es riqueza. La moral del pueblo constituye la mejor palanca de tranquilidad política; fomenta la riqueza. Aun la religión, tan menospreciada, tan falsificada en los países latinos, es, siempre que no represente fanatismo, alimento fecundante para la elevación moral e intelectual del pueblo, vale decir, para la pacífica evolución de la riqueza. El filósofo en su soledad, el sabio en su laboratorio, el artista en su taller, el soldado en sus cuarteles, el sacerdote en el púlpito, el novelista, el poeta, todos contribuyen a esa progresión económica, a la par o mejor que las grandes compañías anónimas, las fábricas, las manufacturas, las bolsas de comercio. Puede considerarse la riqueza relativa como la medida de la capacidad mental y moral de las naciones. Sobre esta fase ideal de la cuestión económica influye también el Estado, así como sobre la fase material. Al promover la cultura, aumenta la capacidad productiva de los ciudadanos y estimula legítimas aspiraciones a adquirir recursos y proporcionarse relativo bienestar.

§ 41

EL CARÁCTER NACIONAL EN LOS SISTEMAS DE EDUCACIÓN

Para comprender el sistema educacional de cada pueblo hay que considerar la influencia del respectivo carácter nacional. La educación, como el individuo, es un factor y una síntesis de la sociedad, consecuencia de su pasado y elemento capital de su porvenir. Por tanto, todo sistema nacional debe estudiarse teniendo presente la historia y el temperamento del pueblo, su economía, su sociología, su psicología colectiva.

En Francia, el afán de las reformas radicales, inspirado en la facilidad de inflamarse por ideas nuevas, que ya Tácito observara entre los antiguos galos; la reglamentación minuciosa de los detalles, o sea la *uniformidad forzada*, contra las tradiciones a veces, y el espíritu ático y despreocupado, cuando no lo agitan sus pasiones — todas cualidades típicas del carácter nacional—, produjeron un día en los estudios la división *absoluta* de ciencias y letras, y la generalización de sus vastos programas, obligatorios para *todos* los estudiantes en condiciones semejantes. Un principio, por olvido de la íntima unidad de la naturaleza humana; el otro, por menosprecio de la idiosincrasia de cada estudiante, del fenómeno innegable de las aptitudes especiales innatas, que desarrollan en Inglaterra los *tutors* universitarios con planes y programas *individuales*, y en Alemania, la bella libertad de masas que, si bien jóvenes, son siempre disciplinadas, en una fecunda atmósfera de reposo político y de actividad intelectual.

Los dos rasgos característicos del alma y de la filosofía inglesas son el *individualismo* y el *utilitarismo*, y éstos son precisamente los dos principios que predominan en el espíritu de su enseñanza. En efecto, como prueba de ello, citaré estos tres hechos capitales: 1.° hasta el segundo tercio del siglo XIX, el Estado no intervenía allí sistemáticamente en la educación; 2.° ahora interviene tan sólo para

inspeccionarla, en general, y para producirla, en especial, cuando se trata de la instrucción obligatoria de las clases pobres, exclusivamente de las clases pobres; 3.º el público, más que el Estado, pugna hoy por la generalización de las escuelas industriales. Estos ejemplos bastan para evidenciar la influencia del carácter nacional sobre el sistema educativo de aquel pueblo, que, con razón o sin ella, tan frecuentemente se cita como modelo en naciones latinas.

Inspira la religión, la literatura, el arte, la filosofía, la ciencia de Alemania una genérica y universal idea-fuerza: el *transcendentalismo*, que suele cristalizarse en una especie de panteísmo filosófico y artístico. Este panteísmo parece constituir el nervio, el pensamiento, el *alma mater* de Alemania. Son típicos, en religión, Lutero; en literatura, Goethe; en arte, Wágner; en filosofía, Hegel; en ciencias, Hæckel. Pues bien, Lutero encarna la completa soberanía del criterio humano para interpretar personalmente las Sagradas Escrituras. Vibra lo sobrenatural, lo superpsíquico, en todas las cuerdas del arpa de Goethe. Wágner filosofa menos; pero no siente el endiosamiento de las selvas y de la historia con menor intensidad. Si Goethe filosofa en su poesía, y hasta Wágner en su música, el panteísmo de Hegel es épica y es música. Hæckel, en fin, investiga, con tantos otros, el alma de los animales ínfimos, cuando no el alma de la planta y de la piedra...

El panteísmo constituye, en cierto modo, la suma exageración del sentimiento religioso; tal ha sido, a mi juicio, en toda la historia, desde sus primeras manifestaciones orientales hasta las últimas de Fichte y de Schelling. La raza germana, acaso la más profunda de las actuales en su sentimentalismo, es hoy el más alto representante de tal psicología. Ahora bien: ese espíritu vivamente idealista, metafísico, panteísta, es el supremo estímulo de su cerebro y el soplo de su ciencia vencedora. El endiosamiento del detalle y del sistema es la génesis de sus mayores concepciones: Lamarck llega a plantear su famosa hipótesis y se adelanta al darwinismo, después de haber perdido la vista en luengos años de estudio de los seres, animales o vegetales, infinitamente pequeños, y la crítica ha

sancionado que, si bien francés de nacionalidad, arribó a su angular conclusión "siguiendo el método que en Alemania cimentaron Schelling, Oken, Carus, Goethe"; Goethe descubre la metamorfosis de las plantas buscando gnomos ocultos en la hojarasca y silfos dormidos en los cálices de las flores...

Ya que ese panteísmo innato, que no es un culto religioso, sino un delicado y profundo sentimiento nacional, resulta tan propicio a los progresos de la ciencia, a las artes, a la educación, ocurre preguntar si pudiera imitarse en otros pueblos... Por desgracia, me temo que la cuestión deba resolverse de un modo negativo, siempre que estos pueblos no sean también germanos. El principio está en la sangre y en el medio: Wottan, la Lorelei, la Bella Durmiente en el Bosque, Sigfrido, el emperador Francisco Barbarroja, dormitando oculto dentro de la montaña impenetrable, en cuyo torno giran fatídicos los cuervos, son rasgos del alma misma de Alemania, inimitable como la esencia de todas las almas.

Algunos conspicuos pedagogos norteamericanos, que poseen en ocasiones una visión tan clara de sus propias conveniencias, han querido más de una vez, inspirándose particularmente en Hegel, implantar esa flor exótica en sus universidades... ¡Imposible! Se puede imitar una forma, mas no una tradición, una idiosincrasia, un alma. Tanto valdría que se hubieran plantado palmeras de la India en la quinta avenida de Nueva York... Con todo, laudable es el esfuerzo, y hay quien espera que, coadyuvando por afinidades del alma sajona y por afinidades inmigratorias, algún día fructifique. Se trata del país de Poe y de Walt Withman. El terreno está ya previamente desbrozado, y hasta arado, y acaso sembrado, por la gigante mano de Emerson.

§ 42

LA INSTRUCCIÓN EN LA EDUCACIÓN ALEMANA

El poder intelectual de Alemania ha dado al universo civilizado, puede decirse, desde la segunda mitad del siglo XVIII

hasta el presente, sus mayores concepciones: el racionalismo de Kant, el método de Schelling, la inspiración de Goethe, el panteísmo de Hegel, la música de Wágner, la crítica de Schlegel, la historia de Mommsen, la melancolía de Heine, la jurisprudencia de Savigny, el socialismo de Marx, la moral de Nietsche. De ahí han arrancado, por doquiera, otros sistemas que podrían considerarse como consecuentes o corolarios.

Sin incurrir en exageración podría decirse que la mayor parte de las doctrinas y sistemas no calificados en las naciones latinas de "decadentes" o de "fanáticos", siguen hoy a las grandes construcciones alemanas, y que entre los anglosajones suele tacharse de "estrecho" y de "mezquino" cuanto no concuerda con ellas. En instrucción pública, ya se ha visto que no hay en el mundo actual una concepción más completa que la alemana, aunque ella no sea siempre imitable. La psicología de cada pueblo tiene su momento de prepotencia: parece que en esta época ha marcado el reloj de la historia el de Alemania. Pues bien; por su poderosa facultad de sentir y pensar *(begreifen)* de un modo más completo que en otras partes, imperan ahora por doquiera sus concepciones generatrices, las cuales importan en sí grandiosos *desarrollos*: *Entwickelungen*. Son estos desarrollos doctrinas generales, valientemente concebidas en su total, y que, si por sus profundidades de abismo fascinan, abruman también por la abundancia y proligidad de sus elementos y detalles. Son como enormes tormentas apocalípticas que arruinan caducos imperios y llenan la tierra con el estampido y las fulguraciones de sus rayos.

El ánimo del moderno analizador, que no es el alma poética del visionario de Patmos, se pregunta por cuáles procesos psicológicos se producen tan pasmosos fenómenos en el mundo intelectual. Ante todo, el panteísmo de sentimientos y de ideas, la condición ingénita por excelencia del espíritu nacional, que se manifiesta en esta forma genérica, constituye una vigorosa facultad de simpatizar con todo lo que se presente, sintiéndolo en su fase más bella. Es la simpatía

lo que nos descubre el interior de las cosas, que los ingleses llaman *insigth*. Diríase que el panteísmo es la *simpatía total* de los idealistas; y la simpatía panteísta es la *última ratio* del alma de Alemania. "Como poeta, decía Goethe, soy politeísta; como naturalista, panteísta; como ser moral, deísta; y para expresar mi sentir necesito todas las formas." Hasta podía haber agregado que era nacionalista respecto al mundo y oportunista como canciller de Wéimar, respecto a sí mismo. Piensan los alemanes, según palabras de Taine, que "el mejor fruto de la crítica es desprendernos de nosotros mismos, obligarnos a tomar en consideración el medio en que vivimos y enseñarnos a penetrar en las cosas al través de las apariencias pasajeras con que nuestro siglo no deja jamás de revestirlas. Cada cual las mira con anteojos de diverso alcance y color, y nadie puede alcanzar la verdad sino teniendo en cuenta la forma y el tinte que la estructura de sus lentes impone a los objetos percibidos. Hasta aquí hemos disputado diciendo unos que las cosas son verdes, otros que amarillas, otros que rojas, y acusando cada cual al vecino de ver mal y de mala fe. Ahora resulta que aprendemos al cabo la óptica moral, descubrimos que el color no está en los objetos, sino en nosotros mismos; perdonamos a nuestros vecinos el ver de otra manera que nosotros; reconocemos que deben ver rojo lo que nosotros vemos auzl, verde lo que nos parece amarillo. y hasta podemos definir la especie de anteojos que nos producen el verde, adivinar sus efectos según naturaleza, predecir a las gentes el tinte con que aparecerá el objeto que va a presentárseles, construir de antemano el sistema de todo espíritu" [1].

En esto estriba el incontrastable poder del espíritu panteísta alemán: en amarlo todo... "Para *conocer* una cosa, para lo que se llama conocerla, hay que amarla antes, y hay que simpatizar con ella." En virtud de esta simpatía universal y del tesón paciente del estudio detallista, se llega a la clara comprensión: se opera la acción de aquel verbo alemán por

1. TAINE. *Histoire de la Literature anglaise*, París, 1911, tomo v, págs. 275-276.

excelencia, *begreifen*. Traduciríalo yo, usando de una voz anticuada, en la siguiente perífrasis: el acto de la *comprehensión plena y consciente* de una cosa, realizada, más que por un común proceso de dialéctica interna, más que por el tácito raciocinio de la inteligencia, por afectividad, *por simpatía*.

El espíritu de *enciclopedismo trascendental* de la educación alemana podría ser, si no hallara cierto contrapeso, un principio internacionalista de disolución nacional. En efecto, los alemanes se esfuerzan por pensarlo y sentirlo todo... Pero, entre ese todo, resplandece un ideal especial y restringido, un ideal más estrecho y práctico, que es como la esencia misma de su decantada *bicefalía*: el sentimiento de su nacionalidad, la expresión prepotente de su adorada patria, a quien claman "sobre todo, sobre todo el mundo":

Deutschland, Deuschland über alles,
über alles in der Welt...

El racionalismo de la educación alemana se cultiva en todas las enseñanzas, y especialmente, claro es, en las del idioma y la historia nacionales. El principal peligro de esta orientación pedagógica estriba sin duda en su exageración. Más que patriotismo pudiera constituir patrioterismo. Pero tal defecto se puede evitar inculcando sentimientos de humanidad y analizando los fenómenos patrios con buen sentido y franqueza científica. La patria ha de amarse, más que por sus victorias materiales, por la grandeza moral del pueblo y por sus artes y ciencias. Bien entendido, su amor no implica odio ni desprecio a las demás naciones del mundo, sino sólo una preferencia justísima y necesaria. Más que en protestas y gritos ha de demostrarse en una noble aptitud de colaboración y hasta de sacrificio. Debe realizarse en los hechos tanto como en las palabras.

El magno fenómeno psicosociológico que podría llamar la "superética panteísta alemana"; esa plena comprehensión de los más diversos sistemas religiosos y morales; ese sentimiento vastísimo que justifica todas las grandes doctrinas, porque todas las siente, porque halla que todas han tenido su tea-

tro propio, su país y su momento histórico, en los que ha producido inapreciables beneficios; ese culto de todos los heroísmos, desde el de Confucio hasta el de Kant, podrían engendrar en el caleidoscopio de una imaginación generosa, tal variedad de vistas, que, falseando el criterio actual, autorizaran el egoísmo y los vicios... La poligamia, el adulterio, el robo, la idolatría, la sensualidad, han tenido sus apóstoles, su nación, su época, sus héroes. La simpatía por esos fenómenos pudiera llegar a producir criterio tan elástico, que enardeciera todas las pasiones, que perdonara todas las faltas, que precònizara todos los crímenes....

Pero hay en la psicología alemana, aparte del sentimiento cristiano, un freno para esos posibles excesos: el nacionalismo. El interés de la patria, la religión del pueblo, la moderna moral positiva: he ahí los diques al panteísmo, casi diría al politeísmo germánico. El torrente se encauza y no destruye las instituciones: el culto del carácter propio, de la nación madre, lo dirige. Mas ese torrente de ideas, aun dirigido, será siempre torrente y no se estancará como las aguas del pantano, para pudridero de rancias ideas y de fanatismos anacrónicos...

Y esa palanca, ese ariete invencible de la superestructura de la psicología colectiva de Alemania, ese trascendentalismo alemán, en una palabra, ¿cómo se manifiesta y en cuáles formas tangibles? Pienso que en las dos siguientes: la pasión del detalle ínfimo y la pasión del conjunto enorme. O sea, por una parte, el amoroso empeño hacia el estudio detallista, lento, paciente, que todo lo diviniza, y, por otra parte, la imaginación más persistentemente idealista, más persistentemente creadora. Se diría un minucioso espíritu de bronce, que no se hunde en el lodo de nimiedades, al modo escolástico, porque lo levantan las alas de una imaginación de dioses.

Extiéndese esa poderosa facultad casi sobrehumana de las concepciones generales, que han nacido en los altos espíritus de Alemania, a todas las clases del pueblo, por medio de su enciclopédica educación. No creo que existan, ni hayan existido jamás, planes de estudios más universalistas que los

alemanes. Nada de bifurcaciones mezquinas, nada de desechar por inútiles tales o cuales materias; allí todo debe estudiarse, todo a su tiempo y con método. Las especialidades útiles son productos de la instrucción profesional; la primaria, la secundaria y aun la popular, deben tender a ser *eclécticas y generales* en el más alto grado posible. Religión, filología, historia, economía, gimnástica, artes, ciencias, teorías y prácticas industriales, todo debe conocerse, siquiera en sus rudimentos. De ahí surge el tipo alemán ideal, soñador y equilibrado, tan filósofo y artista como negociante, tan sentimental como práctico, que obra como John Bull y como el tío Sam, pero que es quizá más fuerte que el tío Sam y que John Bull, porque también sabe soñar con Goethe y con Wágner.

No se crea, sin embargo, que tal enciclopedismo sea siempre un exceso de instrucción, en todos y para todos. Implicaría esto negar las especializaciones propias de una cultura avanzada. Y la educación alemana, lejos de negarlas, las reconoce y aplica en sumo grado. La educación es enciclopédica sólo en su vastísimo conjunto de profesiones, institutos y cátedras, mas no en sus ramas e individualizaciones. Cada ciudadano será educado según su profesión, y, en cuanto puedan facilitarlo reglamentos y profesores, la profesión de cada ciudadano corresponderá a su capacidad.

§ 43

LA EDUCACIÓN PROPIAMENTE DICHA EN LA EDUCACIÓN INGLESA

Hay un punto de vista desde el cual se hacen acerbas críticas al conjunto relativamente homogéneo del sistema educativo alemán. La educación, como se ha dicho, tiene por fin formar al hombre miembro de la sociedad, y al ciudadano miembro del Estado. Y el emperador Guillermo II observó, en un discurso célebre pronuncidao en 1896, que la "escuela no está a la altura que debiera, porque *no sabe formar*

al ciudadano". Tenía entonces Francia fijos los ojos sobre el sistema educativo de la nación que la venciera en Sedán; buscaba el secreto de la victoria donde Didon y otros creyeron hallarlo: en la excelencia de sus escuelas y universidades. La palabra del emperador les señaló indirectamente otro modelo, ya que el descontento del pueblo francés buscaba modelos, con la mirada fija sobre el horizonte de Europa; el nuevo, no podía ser sino Inglaterra, el país del individualismo, del *self government* y del *self made man*. Tratábase de hallar un sistema de educación que formara, ante todo, al ciudadano fuerte que pudiese, si no vengar el Sedán del pasado, evitar otro Sedán en el porvenir. En Alemania misma, la crítica imperial no era nueva, ni dejó de hallar eco. "No puedo aprobar, decía Goethe ya en 1828, que se exija de parte de aquellos que estudian para consagrarse al servicio del Estado tantos conocimientos teóricos, tanta ciencia; esto es lo que agota las fuerzas físicas y morales de los jóvenes. Si entran en una carrera práctica poseerán, sin duda, inmensa provisión de saber y filosofía, que no podrán poner en uso y desecharán como inútil bagaje. En cambio, han perdido lo que les era más necesario: esa energía moral y física indispensable en la vida real. Tienen todos el corazón enfermo. El tercio de esos sabios, de esos servidores del Estado, agobiados sobre la mesa del trabajo, se halla atacado por males físicos y a merced del demonio de la hipocondría..." La crítica de Goethe significaba que una educación demasiado profunda forma, de los hombres mediocres, sabios apáticos, inútiles para el progreso por falta de genio, e inútiles para la patria por agotamiento, por falta de iniciativas y energías físicas y morales. Esto es lo que Guillermo II ha repetido; lo que ciertos críticos alemanes lamentan; lo que hace hablar en Francia hoy de "la superioridad de los anglosajones", y buscar las causas de esa superioridad en el sistema educacional británico.

En otros términos, la mayor censura contra la educación alemana es que, a la inversa de la vieja escolástica, *instruye, pero no educa*. Vale decir, que ingiere en sus

educandos un inmenso acopio de conocimientos positivos, sin formar el carácter, el individuo, la voluntad. De ahí lo que Max Nordau llama el "mal del siglo": la falta de acción en hombres que saben mucho y carecen de iniciativa suficiente para producir en relación a lo que saben. La escolástica obligaba al educando a llenarse la memoria de fórmulas y teorías más o menos absurdas, y ello, lejos de gastar su salud mental, le era una gimnasia saludable. Pero los tiempos han cambiado, y con los tiempos los hombres. El educando contemporáneo no posee la resistencia del medioeval. La sangre bárbara ha envejecido en sus venas, perdiendo, en el largo contacto con la civilización, su rústica fuerza de antaño. ¡Lejos de desbarbarizarle, ahora hay que *rusticarle* de nuevo, para que readquiera los perdidos bríos de raza!

Pues bien; como menos excesiva, como más propia para preparar al hombre sin enfermarle el corazón y debilitarle el carácter, cítase la educación inglesa, la cual *educa mejor que instruye*. ¿Cuál es, en efecto, el *desiderátum* de esta educación? Formar al ciudadano típico. ¿Cuáles son los rasgos característicos de tal tipo? Helos a continuación, tomados fotográficamente de un ejemplar de la clase acomodada, por la mano maestra de Taine: "Al salir del colegio encontró su camino hecho: no tuvo que rebelarse contra la Iglesia, que es bastante razonable, ni contra la Constitución, que es notablemente liberal; la fe y la ley que le ofrecen son buenas, útiles, morales, bastante amplias para dar lugar y abrigo a todas las necesidades de los espíritus sinceros. Se ha apegado a ellas, y de ellas recibe su sistema de ideas plásticas y especulativas: no fluctúa; no duda; sabe lo que debe creer y lo que debe hacer. No se deja arrastrar por la teoría, ni entorpecer por la inercia, ni detener por las contradicciones. En otras partes, la juventud es como el agua que se estanca o desborda: aquí hay un antiguo y excelente cauce que recoge y dirige hacia un fin útil toda la corriente de su actividad y de sus pasiones. Nuestro hombre obra, trabaja y gobierna. Está casado, tiene colonos; es magistrado municipal, y se hace político. Mejora y rige su parroquia, su tienda y su

familia. Funda asociaciones, habla en los *meetings*, inpecciona las escuelas, administra justicia, introduce adelantos, utiliza sus lecturas, sus viajes, sus relaciones, su fortuna y su posición, para guiar amistosamente a sus vecinos y a sus inferiores hacia alguna obra benéfica para ellos y para el público. Es poderoso y respetado. Disfruta de los halagos del amor propio y de las satisfacciones de la conciencia. Sabe que tiene autoridad, y usa de ella lealmente para el bien ajeno. Y ese buen estado de espíritu es alimentado por una vida sana. Es, a no dudar, espíritu culto y laborioso; es instruido; sabe varias lenguas; ha viajado; le gusta tener noticias precisas sobre todo; sus periódicos le tienen al corriente de todas las ideas nuevas y de todos los descubrimientos. Pero al par une y practica todos los ejercicios corporales. Monta a caballo, da largos paseos a pie, caza, navega en su yate, sigue de cerca y por sí mismo todos los pormenores del cultivo y la ganadería, vive al aire libre, resiste a la invasión de la vida sedentaria, que por doquiera conduce al hombre del día a las agitaciones del cerebro, a la extenuación de los músculos y a la excitación de los nervios. [1] Si fuese necesario precisar las líneas generales, podría decirse que son éstas: sólidos principios y sentimientos morales y políticos; ideas prácticas de utilidad personal y colectiva, o sea un sensato criterio de las propias y generales conveniencias; odio a la controversia estéril, a las pasiones subversivas, a todo acaloramiento impremeditado; celosa posesión de sí mismo y de la propia dignidad; concentración en la vida de la familia, y toto esto coronado por una continua actividad en sentir, pensar y obrar, sobre todo en obrar. Tal resulta el tipo. ¿Cómo se produce? ¿Es todo espontáneo, o hay en él alguna influencia de la educación? Negar la influencia, siquiera ponderada, de la educación en el carácter de los hombres, es desconocer la naturaleza humana. Pero, ¿cómo influye el sistema de la educación inglesa para producir al ciudadano inglés?...

En la educación privada, el sistema de la independencia, del individualismo, consituye su primera palanca. En la

1. Véase H. TAINE, ob. cit. tomo V, págs. 415-416.

instrucción pública todo se hace según el método de libertad de estudios, que analizaré en lugar oportuno, y atribuyéndole principal importancia a la *ética,* la *economía* y los *ejercicios físicos.* Propenden efectivamente esas disciplinas a hacer el hombre *honesto, rico y sano.* Si la educación alemana es en general ecléctica y nacionalista, la inglesa es más bien *moral, individualista* y *práctica.*

Una de las más notables condiciones características de la pedagogía inglesa es la prudencia. Aplícase *cristianamente,* a la ética y a la religión, y *positivamente,* a las ciencias físicas y políticas. La parquedad en las manifestaciones normales del sentimiento político y religioso presenta, en el pueblo inglés, un fenómeno aparente, que facilita las transiciones paulatinas de la civilización y desecha las violencias, contraproducentes por las reacciones que provocan. Diríase que su alma es un mar sonriente como un lago en su superficie, pero en cuyas honduras rugen potentísimas corrientes submarinas, que sólo en casos extremos revelan sus energías, atacando a héroes como Warren-Hasting y decapitando a reyes como Carlos I... Generalmente, desde Bacón, la circunspección, la necesidad de certidumbre, la antipatía hacia las hipótesis grandiosas, han sido cualidades de las ciencias físicas inglesas; desde Locke, también de las ciencias morales. Se comprende que los "ingleses tachen de ligeros a los franceses y de quiméricos a los alemanes", porque ellos son, en su modo de manifestarse, espíritus positivos y tranquilos. Sus pasiones, si no tan profundas, a lo menos en lo intelectual, como las del pueblo germano, parecen más duraderas y serias que las del francés, y gustan de revestirse de una flemática tranquilidad. Tal es su *modus vivendi,* tal su *modus operandi.*

La clásica prudencia del genio inglés tiene en su pedagogía una doble aplicación a la instrucción, o sea a sus métodos científicos, por una parte, y, por otra a la educación propiamente dicha, a la formación del carácter. Siendo esto último su primordial fin, pugna por inculcar en el temperamento de cada uno esa moderación circunspecta, esa prudencia de formas, en una palabra, esa "flema inglesa", que allí se considera

utilísima cualidad para las luchas de la vida. El método positivo, de análisis e inducción, aplicado singularmente a las ciencias morales, encauza los bríos del sentimentalismo. Repútanse los juegos atléticos el mejor medio de templar y disciplinar los ímpetus de la ira. Aun en oratoria, la moderación se cultiva preferentemente, dentro de *high schools* y universidades, en innumerables "sociedades de debate" *(debating societies),* ya privadas, ya semipúblicas, ora compuestas sólo de estudiantes, ora mixtas, de estudiantes y profesores, y cuyo único objeto es siempre habituar a hablar con elegancia y discutir con parsimonia.

Mas no debe inducirse de todo ello, como espíritus superficiales inducen, que la pedagogía inglesa proscribe el sentimentalismo y los ideales imaginativos. Por el contrario, los estimula desde la primera infancia, con el estudio y la práctica del cristianismo, de los clásicos, de las bellas artes, y sobre todo por el culto de la patria. Cree que tales ideales deben palpitar como fibras secretas; que deben seguirse como astros de los derroteros del destino, más bien de la victoria; que deben sentirse y cultivarse, pero no ponerse en evidencia sino con fines útiles e inmediatos. El fenómeno psicológico se parece, pues, a la *bicefalía* alemana, pero acaso es menos intenso, porque los ideales son menos altos... Tan grandiosos son los germánicos, que rara vez pueden servir como norma de conducta *inmediata;* los de los anglosajones prestan con más frecuencia ese servicio al apetito Britania...

Así resume Macaulay la norma de conducta del estadista inglés: "No preocuparse nada de la simetría, y preocuparse mucho de la utilidad; no suprimir nunca una anomalía, sólo porque es una anomalía; no innovar nunca, sino cuando se deja sentir algún inconveniente, y no innovar entonces sino lo indispensable para suprimir ese inconveniente; no establecer nunca una proposición más amplia que el caso particular que se remedia. Tales son las reglas que, desde la época de Juan hasta la de Victoria, han presidido generalmente a las deliberaciones de nuestros 250 parlamentos". ¡Cuántos errores evitaría en ciertos pueblos latinos tan pru-

dente conducta, cuántos perjuicios, cuántos retrocesos! Los mayores defectos de esos meridionales parlamentos o seudo parlamentos son, paréceme, el énfasis de las generalizaciones grandiosas aplicadas a pequeños casos; el afán de implantar prácticas y sistemas universales y aplicarlos para salvar el inconveniente de un detalle ocasional; el prurito de la oratoria campanuda para arrancar plebeyos aplausos; una decidida antipatía hacia el análisis, que es tanto más fecundo cuanto más minucioso y aburrido; la imprudencia de los grandes lirismos trascendentales, con los que cada congresista cree ganar la posteridad al iniciarlos. La educación inglesa combate todas esas tendencias de carácter, que aun en Inglaterra surgen a veces, porque no son latinas, sino humanas. Y las combate tratando ante todo de inculcar, en la educación, la *prudencia política*, y en la instrucción, la *circunspección científica*. He ahí las dos columnas de Hércules del firmamento británico.

CAPITULO VI

EVOLUCIÓN DE LA ENSEÑANZA ARGENTINA

§ 44. La educación durante la época colonial. — § 45. La educación de los indios. — § 46. La Universidad de Córdoba. — § 47. La educación en Buenos Aires y el litoral durante el siglo XIX. — § 48. La enseñanza general en la segunda mitad del siglo XIX. — § 49. Carácter de la enseñanza en la República Argentina.

§ 44

LA EDUCACIÓN DURANTE LA ÉPOCA COLONIAL

La conquista y la colonización de la América española se realizó inspirada por el básico principio de la monarquía de derecho divino. Todas las leyes e instituciones coloniales tuvieron por principal objeto mantener a las nuevas tierras y pueblos bajo el dominio temporal, y en cierta manera, también eclesiástico, de los reyes de León y Castilla y luego de España.

En teoría, la conquista y la soberanía metropolitanas tenían el fin trascendente de catequizar a los indios y procurar la eterna salvación de sus almas. Pretendíase ante todo, fundar nuevos pueblos católicos bajo la doble autoridad de la monarquía y el pontificado. El alto ideal religioso justificaba en su ética suprema las crueldades y violencias de la guerra y la usurpación. Pero los conquistadores tenían también sus miras terrenas e interesadas. En la práctica, toda organización colonial se cimenta en un mezquino régimen de monopolio económico. Dueños y señores de las tierras conquistadas, los españoles se preocupan principalmente de explotarlas en su exclusivo beneficio.

La metrópoli con sus inacabables guerras de religión y la expulsión de los árabes y judíos y exterminio de los herejes hallábase en la época de la conquista, a fines del siglo XVI, en una precaria situación económica e industrial. Las necesidades aumentaban, puede decirse, cuanto disminuían sus recursos. En tal situación, compréndese fácilmente la avidez con que la monarquía y los particulares requirieron las riquezas de las Indias Occidentales. Su sistema monopolista, que hoy tan injusto nos parece, estaba impuesto por la fatalidad histórica.

Apenas conquistadas las Indias, llevó León y Castilla su cultura a sus colonias. Aparte del ideal trascendental de evangelizar a los indios, la metrópoli tenía especial interés en educar a los criollos en la obediencia política y la ortodoxia católica. Preocupóse, pues, de instruir a los criollos, si no desde un punto de vista generoso y especulativo, por lo menos teniendo en cuenta la necesidad de mantenerlos bajo el yugo del Estado y de la Iglesia.

Las ideas y leyes de la época y el carácter de la Iglesia protegían los propósitos y miras de la metrópoli. La enseñanza colonial tuvo, pues, marcado carácter religioso. El papado y los reyes en Europa, y en América el clero regular y secular, apoyado por los funcionarios españoles, fueron los elementos y factores de toda enseñanza en la época de la dominación española.

Los sacerdotes y misioneros que acompañaron a los conquistadores, ocupáronse apasionadamente, inflamados de celo apostólico y de orgullo español, en el catequizamiento de los indígenas. Luego, una vez cimentada la conquista y fundados centros de población española, abrieron sus claustros a la enseñanza elemental de los criollos. Y, más tarde, por último, trataron también de formar en las colonias un clero local, graduado en universidades al estilo de las existentes en las naciones católicas de Europa.

La monarquía favoreció esta iniciativa de la Iglesia, representada especialmente por las congregaciones misioneras, sobre todo por los jesuitas y también por franciscanos, domi-

nicos y mercenarios. Dictáronse una serie de estatutos y decretos propuestos por el Consejo de Indias en los cuales se aprobaba, fomentaba y reglamentaba la enseñanza fundada por la clerecía. El rey, en virtud de su derecho de patronato, constituíase en supremo gobierno de la enseñanza religiosa, si bien respetaba la autoridad de sus establecimientos e instituciones. En la fundación de las universidades requería siempre la aprobación apostólica del papado.

En las *Leyes de Indias* (libro I, títulos XXII, XXIII y XXIV) se hallan compiladas las disposiciones reales relativas a lo que hoy llamaríamos "instrucción pública". Esta instrucción no obedecía a un plan metódico. Se la consideraba como instituida y cimentada en cada sitio según las circunstancias y los recursos. Reconocíanse las formas clásicas del "claustro docente" de los siglos medios, exigiéndose severamente que la enseñanza fuera siempre dogmática. En tierras tan lejanas y con pueblos tan bravíos y levantiscos como los criollos, hacíase indispensable una severa educación de obediencia a la corona y a la Iglesia. Entendiéndolo así, siempre temerosa de insubordinaciones, la metrópoli reforzó, si cabe, con pragmáticas y decretos, el sistema educativo de dogmatismo y de obediencia que los jesuitas habían ya generalizado en toda la península, y puede decirse que en todo el mundo católico.

Ocupáronse primeramente los monarcas de que "los hijos de los caciques que habían de gobernar a los indios fuesen instruidos en su santa fe católica". Para ello debían fundarse colegios en las colonias, con rentas que a tal efecto se destinaban. Allí se llevaban a los infantes indígenas y desde muy temprana edad se entregaban a personas religiosas y diligentes, que se encargarían de ellos y les enseñarían "buenas costumbres, policía y lengua castellana"[1]. Esas personas eran generalmente sacerdotes a quienes se encomendaba también más adelante la creación de escuelas para la "difusión y predicación del Evangelio", no sólo entre los hijos de caciques,

1. *Leyes de Indias*, lib. I, tít. XXV, ley 2.

sino entre todos los indios[1]. En las escuelas coloniales se enseñaba lectura, escritura y doctrina cristiana.

Entre las instituciones eclesiásticas que se ocuparon en la educación de los indios, las mejor organizadas y más importantes fueron, sin duda, las llamadas "reducciones", de la Compañía de Jesús. Establecidas en el territorio de Misiones desde los primeros tiempos de la colonización, alcanzaron ya en el siglo XVII opulento desarrollo. Los indios guaraníes reducidos formaban dóciles colonias y obedecían como "niños grandes" a sus reductores. Los jesuitas los sometían, no sin darles escasísima instrucción, a metódicos y sistemáticos trabajos de agricultura. Todo estaba reglamentado con un horario tan minucioso que, según se cuenta, les marcaba tiránicamente su hora hasta para las expansiones amorosas entre marido y mujer. Estas especies de "encomiendas conventuales", que constituían las misiones jesuíticas, alcanzaron alto grado de florecimiento y de económica prosperidad. Pero cuando más tarde, a fines del siglo XVIII, expulsó el rey Carlos III a los jesultas de todas las España, los indios quedaron abandonados y volvieron pronto a caer en su natural estado de salvajismo, demostrándose incapaces de aprovechar por sí mismos la obra de la cultura católica.

La instrucción elemental — lectura, escritura y religión — se daba en las misiones, escuelas y ciertos colegios modestos. Lo que ahora llamaríamos "instrucción secundaria" y la superior, en las universidades. Las universidades coloniales pueden dividirse en dos clases: las oficiales, fundadas por la monarquía, que eran las de Lima y de México; y las particulares, establecidas por el clero regular o secular, autorizadas por el papado y reconocidas por la corona en una concesión que se daba a plazos determinados y por lo general se prolongaba indefinidamente. Perteneció a esta última categoría la Universidad de Córdoba, cuyas aulas y claustro fueron el más alto y típico exponente de la cultura colonial del Paraguay, el Tucumán, Buenos Aires y la Banda Oriental del Uru-

2. *Ibid.* lib. IV, tít. I, ley 18.

guay, regiones que constituyeron en los últimos tiempos de la dominación española el vasto y rico virreinato del Río de la Plata.

Aunque las universidades crecieran a la sombra de la Iglesia y fueran instituciones en cierto modo autónomas y de marcado carácter eclesiástico, la corona las reglamentó minuciosamente. Los virreyes no podían intervenir en la elección de rectores y catedráticos ni en la colación de grados. Los rectores, elegidos por el claustro de graduados, duraban un año y podían ser reelectos una vez. La provisión de cátedras había de hacerse por oposición. Los catedráticos eran de dos categorías: los de "prima", inamovibles mientras duraba su buena conducta, y los de "vísperas", nombrados por cuatro años. Debían residir en la ciudad y no podían ausentarse sin permiso del rector. La enseñanza era de un marcado carácter teológico. La teología era la ciencia suma. El principal fin de las universidades coloniales era graduar al clero criollo, que debía mantener en las colonias, siempre vivo y ardiente, el principio de la monarquía de derecho divino.

§ 45

LA EDUCACIÓN DE LOS INDIOS

Teóricamente, como he dicho, el más alto fin ético de la conquista española fué el catequizamiento de los indios. Conquistar a los pueblos indígenas para la santa religión católica constituía el supremo ideal de los conquistadores. Sin embargo, justo es reconocerlo, este ideal fué, de hecho, un pretexto que justificó una cruel explotación del trabajo de los indígenas, y, por otra parte, no alcanzó el apetecido resultado. El indio, mientras no entroncara con el europeo, continuó en el fondo de su alma siendo esencialmente anticristiano. El empeño de sus evangelizadores encontró insuperable obstáculo en la propia naturaleza humana.

En efecto, si la religión cristiana proclama la igualdad de hombre a hombre, las modernas teorías biológicas están

lejos de suponerla tan evidente y absoluta. La sociología llega hasta a demostrar la fatal desaparición de ciertas razas llamadas *inferiores*. Es hermoso creer en la igualdad y practicarla; pero la historia demuestra que los pueblos inferiores conquistados, o se funden con los invasores o desaparecen como la espuma que huelga sobre las ondas. Esto ha sucedido con los pueblos indígenas de América, que sólo han dejado ciertos rastros en la raza y en la lengua... Han disminuido terriblemente, y tienden a desaparecer, a dejar el sitio libre a civilizaciones superiores y pueblos más fuertes. Las conquistas daban por resultado, en los antiguos tiempos, la formación de las *castas*, en primer lugar, y la institución de la *esclavitud*, en segundo. Aunque en tiempos modernos tales efectos no fueran tan típicos y frecuentes, la corriente natural de los sucesos y la naturaleza del hombre dieron siempre por fruto el sometimiento del pueblo inferior al superior. Este vasallaje, que se impone por la fuerza de las cosas, fué siempre tanto más absoluto cuanto superior fuera la nación conquistadora, y tanto más cruel para los conquistados cuanto más bárbara fueran la índole, la religión y las costumbres de los pueblos invasores. Los cuales pueblos realizaron comúnmente el sometimiento por dos medios: la fuerza y la persuasión.

La fuerza fué el elemento predominante siempre en todas las conquistas y sometimientos; la persuasión el elemento secundario. En América los pueblos conquistados presentaban, respecto de los pueblos conquistadores, un triste contraste entre la barbarie y una manifiesta inferioridad de sangre, con una civilización harto adelantada a través del tiempo y una raza de cualidades evidentes de dominadora y dueña, aun respecto de mejicanos y peruanos. Los españoles realizaron, pues, la conquista y sometieron a los indios por las armas y por la educación cristiana.

Las armas de fuego, los caballos, los buques, eran elementos más que suficientes para vencer a los americanos, y el cristianismo era una religión bien superior a sus groseras creencias. Los indios se sometieron y reconocieron, por lo

tanto, humildemente, en casi todas partes, el vasallaje que debían prestar a los invasores. ¡Eran leyes históricas fatales que se cumplían! En vano muchos españoles, a cuya cabeza se destaca la hermosa figura de fray Bartolomé de las Casas (dominico que predicó ante la corte española que se debía tratar mejor a los indios, y propuso fueran sustituidos negros africanos, que creyó soportarían mejor el trabajo), se condolieron de la ruda exactitud con que aquellas leyes se verificaban. ¡Los indios nunca serían tratados como hermanos por los cristianos invasores, que no podían desobedecer a la inercia de la historia!

Pero sus cultas costumbres y su religión altruista debían suavizar necesariamente la esclavitud impuesta a las razas vencidas. Ahí comienza el papel lógico de los misioneros. "¿Y cómo, se preguntaron éstos, podemos salvar a esos desgraciados indios de la esclavitud fatal a que están condenados por el destino? Los instruiremos en las verdades de nuestra santa religión; les diremos que somos sus hermanos, los hermanos del divino Jesús; les enseñaremos todo lo que nosotros sabemos; pondremos en sus manos nuestros inventos, nuestra sabiduría, y los haremos iguales a nosotros mismos". Esto fué lo que intentaron franciscanos y dominicos: enseñarles a que se consideraran como hermanos de los invasores. Mas se les oponía una insuperable barrera: la inferioridad de raza, imposible de salvar por las limitadas fuerzas humanas. Predicaban en el desierto, material y moralmente; ni los indios solicitaban ser reconocidos como iguales, idea que los misioneros parecían inculcarles, ni los españoles los reconocerían jamás...

Los jesuitas, siempre inspirados, como los otros sacerdotes, en sentimientos humanitarios, en la caridad de la religión cristiana, miraron la cuestión desde otro punto de vista, y tácitamente se dijeron: "Ya que leyes históricas ineludibles condenan al vasallaje a los indígenas, no tratemos de eludirlas, que somos impotentes para ello; pero tratemos, sí, de suavizar sus bárbaros rigores. Eso está dentro de nuestras fuerzas limitadas de hombres, y nuestra religión nos obliga

a ayudar a los que padecen y a enseñar a los que no saben. Si los indios están condenados a llevar cadenas y no hay poder humano que se las pueda arrancar, como deseamos, afligidos por sus miserias, tratemos simplemente de suavizarles su destino, ya que no podemos librarlos de él. Convirtamos esas cadenas necesarias y fatales, que tan pesadas son, de hierro y de sangre, en manos de los colonizadores laicos, en cadenas de flores, de rosas y de lirios. ¡Eso está en nuestras manos!" Tal supongo que fuera la génesis de sus evangelizamientos en Sur América, y por esto se les debió permitir que arrebataran aquellos brazos al comercio, a los encomenderos que trataban de explotarlos con fines de lucro, para encerrarlos en sus misiones. Por otra parte, el poder, el mando, la riqueza, el predominio que con la empresa adquirirían en esas tierras, no dejaría también de tentarlos... Y si fueron los indios instrumentos con vida infeliz en poder de los encomenderos, ellos los hicieron instrumentos con vida tranquila en las suyas... ¡Hombres iguales a los europeos no podían ser! Les faltaba iniciativa, actividad, inteligencia. Así, pues, aquellos *brutos* humanos, y de carga, en manos laicas, resultaron en las suyas *niños grandes*...

El caso es que, después de expulsada la Compañía de Jesús, los indios de las misiones se sintieron más débiles y desamparados que nunca. Lejos de aumentarlas, el sistema jesuítico habíales disminuido sus fuerzas. El cristianismo, que tanto parecía robustecer la acción dinámica de sus conquistadores, resultaba contraproducente y hasta enervante para los pobres pueblos conquistados... En una palabra, la experiencia demostró que el indio puro no era capaz de civilización cristiana. Sin embargo, el evangelizamiento no dejó de dar ciertos resultados en el mestizo, en el criollo, descendiente de español e indio. Y es indudable que, si bien psicológicamente fracasaron los varios ensayos y empresas de catequización de los salvajes, no dejaron de producir luego saludables efectos en los nuevos pueblos americanos indianos: diéronles cierta cohesión y armonía social, y facilitaron así más tarde el sentimiento y la difusión de la idea democrática.

Sin saberlo, aquellos tenaces y modestos misioneros que predicaban el Evangelio en las selvas vírgenes, colaboraron también un poco en la futura florescencia de la democrática y laica civilización de las naciones libres de la América española. Sirviendo a Dios en el presente, preparaban para el porvenir el triunfo de lo que entonces, si lo hubiesen previsto, hubieran supuesto fuera el diablo.

§ 46

LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

A principios del siglo XVII, estableciéndose la Compañía de Jesús en la ciudad de Córdoba, fundó un colegio convictorio que se llamó más tarde Colegio Máximo. Pocos años hacía que funcionaba este colegio como órgano interno de la Compañía, cuando fray Fernando de Trejo y Sanabria, obispo de Tucumán, en 1613, donó *inter vivos* sus bienes y haciendas para que la Compañía ampliara su establecimiento con la fundación de un colegio donde se enseñara latín, artes y teología y se graduara a los estudiantes del colegio convictorio, así como "a los demás que viniesen del Colegio Seminario de Santiago y del Paraguay y otras partes".

El claustro del Colegio Máximo se abrió a la enseñanza del público en 1614, y como sus estudios alcanzaron fama y renombre, elevóselo después, en mérito de disposiciones pontificias y reales, a la categoría de Universidad. Por real cédula de 1622, Felipe III autorizó la nueva institución para que otorgara grados de bachiller, licenciado, maestro y doctor.

El padre Andrés de la Rada, visitador provincial de la Compañía, echó en 1664 las bases orgánicas de la embrionaria universidad, dándole sus primeras *Constituciones*. Dividiósela en dos facultades: la de Artes o Filosofía y la de Teología.

La Facultad de Artes comprendía los siguientes estudios o cursos: la lógica, la física y la metafísica aristotélicas. La

enseñanza duraba tres años, a los que seguían dos de pasantía, durante los cuales eran obligados los alumnos a realizar repetidos ejercicios literarios. Había dos lecciones diarias, una de mañana y otra de tarde, o sea de prima y vísperas. Los cursos de la Facultad de Teología duraban también cuatro años, a los que seguían dos de pasantía[1].

El método de estudios era esencialmente mnemotécnico, del más puro escolasticismo. Durante los tres cursos de artes, la enseñanza era cíclica: se estudiaba una asignatura que luego se abandonaba. Pero el gran defecto de este sistema de enseñanza se enmendaba con los repasos de los años de pasantía. No se crea, sin embargo, que estos repasos importaban una enseñanza propiamente concéntrica. El ciclismo era siempre un carácter típico de la educación escolástica, puesto que derivaba de su propio concepto de la ciencia y de los métodos.

La filosofía que se estudiaba en la universidad era la peripatética o aristotélica. La teología se enseñaba con los textos de la *Summa Theologiæ,* de Santo Tomás y del *Liber Sententiorum,* de Pedro Lombardo. Luego se agregó la vasta obra de Suárez, desarrollo y síntesis de todas las doctrinas sustentadas por la Compañía de Jesús.

Los estudios de la Facultad de artes eran previos a los de la Facultad de Teología, constituyendo algo como una instrucción secundaria y preparatoria. En esa Facultad se otorgaban los títulos de bachiller, licenciado y maestro en artes. Para el primero requeríanse tres cursos de estudios; para el segundo, que le seguía, más de un año de pasantía después de adquirir el bachillerato; para el tercero, más de otros dos años de pasantía. Antes de obtener el título de bachiller debía rendir el estudiante un examen público de toda la lógica. La prueba para el grado de licenciado se realizaba en un acto solemne, en el cual el examinando debía sostener doce conclusiones: tres de lógica, tres de metafísica, tres de física, tres de ánima y generación. "En él arguyen los bachilleres de

1. *Constituciones* 13, 15 y 28. Citadas por J. M. GARRO, *Bosquejo histórico de la Universidad de Córdoba,* Buenos Aires, 1882, apéndice III.

banco, y en su defecto estudiantes teólogos, novicios o seglares, y replican tres maestros y doctores de la Universidad, o padres maestros a falta de ellos. Cuatro de éstos y el rector juzgan de la suficiencia del examinado, el cual no puede recibir el grado sino un año después de terminado el curso". Diferenciábase poco del anterior el acto que precedía al grado de maestro, que era el más alto de la Facultad de Artes, pues consistía en un examen general sobre toda la filosofía. [1]

Concedíanse también tres grados en la Facultad de teología: los de bachiller, licenciado y doctor. Para graduarse de bachiller debía haberse adquirido antes el título de maestro en artes, o bien seguir en su defecto ciertos cursos equivalentes en la Facultad de Artes. Las Constituciones reglamentaban minuciosa y severamente las múltiples pruebas a que debían someterse los estudiantes para adquirir sus grados en teología.

La floreciente vida de la institución exteriorizábase, durante los siglos XVII y XVIII, en las pomposas fiestas de la colación de grados. No se omitía medio de solemnizar la consagración de los graduandos de sus dos facultades: la de Artes y la de Teología. El ritual universitario era esencialmente eclesiástico y simbólico. La Universidad estimulaba entonces la fantasía del pueblo con un espectáculo grandioso y pintoresco, como para evidenciarle su importancia social y altísima significación. Y era, sobre todo, al otorgarse el grado sumo de doctor en teología, cuando la fiesta de la colación tenía mayor realce y resonancia.

El día antes de la graduación, como para excitar la curiosidad pública y preparar el ánimo del pueblo, comenzábase la ceremonia con el "paseo" público. Los doctores y maestros, revestidos de sus insignias, en su traje talar, concurrían corporativamente a buscar al graduando a su casa, en cuya puerta, bajo dosel, ostentábanse, junto a sus armas, las de la Universidad, y le llevaban a través de la ciudad en procesión triunfal. Precedían los músicos con sus chirimías y atabales y

1. *Constituciones* 13, 20, 22, 31, 32 y 73.

los bedeles con sus mallas de metal bruñido. Seguían luego los portaestandartes, los maestros, los doctores con sus capirotes y bonetes con borla, el cabildo secular de la ciudad. Cerraba la procesión el graduando, con capirote blanco, pero sin bonete, entre el doctor más antiguo y el padrino. Cuando la procesión pasaba ante la puerta de la casa de la Compañía la comunidad debía salir a saludarla y repicaban las campanas. Después del "paseo" por las principales calles de la ciudad, se dejaba al graduando en su domicilio, hasta el siguiente día. Aquello no era más que el *avant gout* de la fiesta.

Esta tenía lugar en el local de la Compañía, ordinariamente en la misma iglesia, adonde era llevado otra vez el graduando, con el mismo acompañamiento del día anterior. En un "teatro" o tablado se colocaban las autoridades y doctores de la Universidad. Alzábase delante del tablado una mesa con tapete, y sobre ella, en fuentes o salvillas de plata, las insignias doctorales (bonete con borla, anillo y un ejemplar del *Maestro de las Sentencias*, de Pedro Lombardo), el libro de los evangelios y las "propinas", sumas que pagaba el graduando a los miembros de la docta corporación por su asistencia al acto.

Bajo el dosel presidencial resplandecían las armas de la Universidad, estando la estancia decorada con ricas y vistosas colgaduras. Sentados todos los miembros en sus respectivos asientos, el doctorando decía desde la cátedra una elegante y breve oración latina sobre un tema teológico, oración que era contestada por el graduante. Luego tomábasele juramento, que debía prestar de rodillas ante los evangelios, y se le ponía en la cabeza el bonete con borla. Por último, el padrino le presentaba las demás insignias doctorales, que el doctorando recibía de rodillas, le daba un ósculo en la mejilla, le ponía el anillo en el dedo, y le entregaba el *Liber Sententiorum*, aconpañando sus gestos de palabras rituales en latín. Por fin venía la escena de las congratulaciones y el reparto de las propinas, que se realizaba con orden y método, como apoteosis del litúrgico espectáculo.

La Universidad era fundamentalmente teológica. Los

estudiantes debían llevar un traje clerical y les estaba prohibido cuanto trascendiese a lujo u ostentación. Los graduados tenían sus insignias, no usadas más que en los actos oficiales de la Universidad. Los bachilleres y licenciados llevaban capirotes; los maestros y doctores borla en el bonete, para los primeros azul y para los segundos blanca. El claustro se formaba por todos los graduados y elegía periódicamente al rector. La Universidad tenía su escudo, en el cual campeaban las iniciales de Jesús Hijo Salvador, la cruz, un sol, un cóndor de alas abiertas y el lema: *Ut portent nomem meum coram gentibus.* Su nombre clásico y más general fué: *Universitas Cordubensis Tucumanæ.* Y tuvo o reconoció cuatro patronos: San Ignacio de Loyola, la Purísima Concepción, San Luis Gonzaga y más tarde también San Carlos Borromeo. De ellos fueron principales los dos primeros, y muy especialmente la Purísima Concepción.

Dependieron de la Universidad el Colegio de Monserrat y el de Loreto. Más que instituciones docentes, estos colegios eran casas de pupilaje de alumnos dirigidos por los jesuitas. Había, además, estudiantes externos que vivían en casas particulares. Llamábaselos "manteístas" por su traje eclesiástico. Más tarde hubo también "capistas", estudiantes externos que usaban capa en vez de manteo.

A fines del siglo XVIII se crearon, no sin grandes dificultades, cátedras de derecho civil, y, en 1796, se confirió a la Universidad la facultad de conceder grados en este derecho. Estableciose así, poco a poco, junto a la facultad teológica, la facultad jurídica, que tanto cuerpo debía tomar más adelante, hasta sustituir en cierto modo a su hermana mayor.

A principios de 1767, el rey Carlos III expulsó a los jesuitas. En cumplimiento de esta orden, debían entregarse sus colegios y universidades al clero secular. Pero, en Córdoba, los enemigos de la enseñanza jesuítica, como el clero secular había sido formado por la Compañía, pusieron a la Universidad en manos de la orden franciscana.

Comenzó entonces un segundo período de su historia, bajo la dirección de la congregación seráfica. En tanto, el

clero secular entabló una serie de reclamaciones contra los franciscanos; pero el gobierno de Buenos Aires, conquistado por la complacencia y mansedumbre de estos religiosos, retardó siempre el momento de entregar la institución al clero secular.

En 1800 la monarquía española dictó una real cédula elevándola a la categoría de "Universidad Máxima", con el nombre de "Real Universidad de San Carlos y de Nuestra Señora de Monserrat". Al mismo tiempo dispuso que los franciscanos debían ser separados de su gobierno y dirección, para que fuese entregada la universidad al clero secular de Córdoba. La ejecución de esta orden se demoró hasta 1808, año en que se reunió su claustro pleno, y, declarándose autónomo, nombró rector al deán del Cabildo Eclesiástico de la ciudad, doctor don Gregorio Funes.

Con la secularización y el rectorado del deán Funes, comenzó prematuramente, en la historia de la Universidad de Córdoba, la era de la independencia. El ilustre rector, al hacerse cargo de su puesto, presentó un vasto y concienzudo memorial sobre el estado de la enseñanza. Proyectaba allí un nuevo plan de estudios, que fué llevado a la práctica con ciertas variaciones durante toda la primera mitad del siglo XIX, y ha servido después de base a la moderna Universidad laica.

La enseñanza comprendía, en primer lugar, la gramática, como estudio primario y previo, dividida en dos cursos, uno de menores y otro de mayores. Luego, la filosofía, dividida en cuatro cursos: 1.° lógica y metafísica; 2.° filosofía y moral; 3.° aritmética, geometría, trigonometría rectilínea y geometría práctica, incluyéndose en ésta la nivelación y el álgebra hasta las ecuaciones de primer grado; 4.° física general y particular, con recomendación expresa de preferir la experimental a la sistemática y de mera controversia. Terminada la filosofía, iniciábanse los cursos superiores, de teología o de derecho.

La Universidad mantuvo su antiguo carácter aristocrático casi hasta su nacionalización. Negábase su claustro a recibir a quienes no acreditasen "limpieza de sangre", y espe-

cialmente a los pardos. Pero con ocasión de un conflicto, los gobernantes intervinieron a favor del pueblo, forzando al claustro a que abriera las puertas de la institución sin distinguir linajes ni jerarquías.

Al declararse la independencia, el gobierno nacional residente en Buenos Aires se proclamó heredero del patronato de los reyes de España sobre la corporación. Pero, en la anarquía de 1820, pasó al gobierno de la provincia, que vino de hecho a constituirse en patrono, hasta que por su escasez de recursos davolvió, en 1854, la institución al gobierno nacional. Nacionalizada entonces definitivamente la Universidad de Córdoba tuvo aún durante una veintena de años un plan de estudios marcadamente cíclico para la filosofía. Componíanlo las siguientes asignaturas: *Estudios preparatorios:* gramática castellana, latín, francés, religión católica, geografía, aritmética práctica. *Estudios de curso: filosofía, primer curso:* 1r. año, lógica; 2.° año, ética; *segundo curso*: 3r. año, matemáticas; 4.° año, física y elementos de astronomía. *Facultad de Teología*: *primer curso*: 1r. año, teología dogmática, derecho canónico; 2.° año, ídem; *segundo curso*: 3r. año, teología dogmática; derecho canónico; 4.° año, teología dogmática, historia eclesiástica general. *Facultad de Derecho*: *primer curso*: 1r. año, derecho romano, canónico, natural; 2.° año, derecho romano, canónico, internacional; *segundo curso*: 3r. año, derecho patrio, canónico, economía política; 4.° año, procedimientos, derecho constitucional argentino.

Como se ve, el plan de estudios era bastante completo y moderno, sobre todo en los que hoy diríamos elementales y primarios (entonces llamados preparatorios) y los superiores (teológicos y jurídicos). En los secundarios o de filosofía, predominaba aún el vicioso sistema cíclico, que estudia una asignatura durante un año y luego la abandona, incitando al estudiante a olvidarla. En efecto, a los estudiantes de preparatorios llamábaselos "gramáticos" y a los de filosofía, según el año que cursaran, "lógicos, éticos, matemáticos, físicos". Por influencia del antiguo conceptualismo escolástico, no se concebía aún claramente el desenvolvimiento armónico

de la inteligencia y de los conocimientos, continuando del primero al último grado el estudio de las mismas asignaturas y el ejercicio de las mismas disciplinas.

§ 47

LA EDUCACIÓN EN BUENOS AIRES Y EL LITORAL DURANTE EL SIGLO XIX

La población y la cultura españolas vinieron a establecerse en el territorio del que sería más tarde el virreinato del Río de la Plata por dos corrientes colonizadoras distintas: la del Norte, o sea del Perú, que llegaba por el océano Pacífico, y la del litoral, que procedía directamente de Europa por el océano Atlántico. De estas corrientes, sólo la primera tuvo verdadera importancia para la educación en los siglos XVII y XVIII. Atravesaba el Norte del territorio, se detenía en Santiago del Estero y de allí llegaba a Córdoba, ciudad donde constituyó su centro, ramificándose luego hasta Corrientes, el Paraguay y la frontera del Brasil. Sus establecimientos más típicos e importantes fueron la Universidad de Córdoba y las Misiones del Paraguay.

La corriente del litoral tuvo mucha menor importancia. Por ella sólo venían hidalgos y militares que no pensaron en fundar escuelas. Los pocos ensayos docentes en el litoral fueron irradiados por la corriente del Norte, preferida por las congregaciones religiosas y los clérigos seculares. A fines del siglo XVIII, durante el reinado de Carlos III, a impulso de las autoridades gubernativas radicadas en el Río de la Plata, tomó fuerza e incremento la corriente colonizadora del Atlántico. Por la influencia del siglo y por la política liberal de la época, asumió un carácter mucho menos religioso que la del Norte.

El más insigne representante de la política progresista de Carlos III, en el Río de la Plata, el virrey Vertiz proyectó fundar una universidad en Buenos Aires, y, aunque su pro-

yecto mereció la real aprobación en 1778, no se llevó a cabo hasta mucho más tarde. En cambio, se instaló oficialmente, donde existía antes una casa de la Compañía de Jesús, un colegio que se llamó de San Carlos. Enseñábase allí gramática, retórica, filosofía, teología y cánones. Las cátedras, especialmente la de filosofía, se proveían preferentemente por oposición. La enseñanza era eminentemente escolástica, estando, pues, en abierta contradicción con el carácter liberal y progresista de la clase directora que iba a llevar a cabo la revolución. Así, el colegio donde se preparaban teólogos chirles y desarraigados del terruño, llevó una vida lánguida, hasta que, después de la revolución, en 1818, fué suprimido.

Vértiz instaló también, en 1870, el Tribunal del Protomedicato, a cuyo alrededor fueron erigiéndose cátedras de medicina y cirugía que constituyeron, si bien embrionaria, una escuela de medicina. Con ellas se formó, en 1814, el Instituto Médico, que duró hasta 1820.

El Consulado fundó, en 1779, una Escuela de Náutica y una Escuela de Geometría, donde se enseñaba también arquitectura, perspectiva, dibujo. Pero no se llevaron a cabo los vastos planes de Belgrano, que deseaba establecer escuelas primarias gratuitas y escuelas especiales de agricultura, y sobre todo de matemáticas y dibujo. La Escuela de Náutica y la de Geometría se refundieron en una sola, y en 1802 se suprimieron por considerárselas de "mero lujo".

En 1814 se estableció una Academia de Jurisprudencia, que, si no puede considerarse una verdadera escuela de derecho, lo fué de práctica forense. En 1816 el Estado creó una Academia de Matemáticas. Pero todos esos institutos, faltos del decidido apoyo oficial, arrastraban una existencia precaria y algunos se extinguían prematuramente. El más próspero fué el Colegio de la Unión del Sud, organizado sobre la base del antiguo Colegio de San Carlos. Hacíase necesario dar a los establecimientos docentes una organización más amplia y eficaz. Esto ocurrió con la efectiva fundación de la Universidad, en 1821, por iniciativa de Bernardino Rivadavia. Vinieron a formarla las escuelas del Consulado, el Co-

legio de la Unión del Sud, el Instituto Médico, la Academia de Jurisprudencia y los Colegios de Ciencias Sagradas que costeaba el Cabildo Eclesiástico. Reunidos estos institutos, constituyeron la gran Universidad de Buenos Aires. Y el gobierno determinó que, desde su instalación, "gozarían de las ventajas concedidas a las universidades mayores más privilegiadas y entraría en posesión de los derechos, rentas, edificios, fincas y demás que habían estado aplicados a los estudios públicos". La Universidad abarcaba toda la enseñanza oficial de la provincia de Buenos Aires, sin ninguna exclusión. Sus autoridades eran tres entidades: la Universidad, el Tribunal Literario y el rector. Sus estudios estaban divididos en seis departamentos de Primeras Letras, de Estudios Preparatorios, de Jurisprudencia y de Ciencias Sagradas.

El Departamento de Primeras Letras comprendía todas las escuelas elementales incorporadas a la Universidad. El Departamento de Estudios Preparatorios se ocupaba en las siguientes asignaturas, que debían ser dictadas por seis catedráticos distintos: latinidad de menores y mayores, francés, lógica, metafísica y retórica, física y matemáticas y economía política. Al Departamento de Matemáticas incumbía la enseñanza de dos materias: el dibujo y la geometría descriptiva con sus aplicaciones. El Departamento de Medicina tenía tres cátedras: de instituciones médicas, de instituciones quirúrgicas y de clínica médica y quirúrgica. El Departamento de Jurisprudencia dos: de derecho natural y de gentes y de derecho civil. El Departamento de Ciencias Sagradas no se proveyó aún. En 1825 se establecieron tres cátedras: griego y latín, moral evangélica, derecho público eclesiástico e historia y disciplina eclesiástica.[1] Tales fueron las bases, la organización y la primera enseñanza de la Universidad de Buenos Aires, notándose desde su fundación ese espíritu práctico y positivo que debía darle tanta gloria y eficacia en la cultura argentina.

---

1. N. Piñero y E. L. Bidau, *Historia de la Universidad de Buenos Aires, Anales de la Universidad*, 1888, tomo I, pág. 45.

Los estudios preparatorios, médicos y jurídicos, progresaron rápidamente, creándose varias nuevas cátedras. Los teológicos nunca alcanzaron gran brillo. Y en cuanto a los matemáticos, no llegaron a funcionar regularmente en este primer período de vida de la Universidad de Buenos Aires. En 1833 diósele una nueva organización. Se constituyó un consejo directivo, formado por cinco profesores, uno por cada departamento, y que debía ser presidido por el rector. Incumbía al gobierno nombrar a los consejeros, y naturalmente, como en la anterior organización, también al rector. Pero apenas decretada esta nueva organización, se inició la época de la tiranía de Rosas, que duró hasta 1852. Durante todo este largo período, la Universidad existió precariamente. Se daban clases en los tres departamentos de Preparatorios, Jurisprudencia y Medicina, mas de manera irregular y poco provechosa. El gobierno dejó de pagar puntualmente a los profesores, y se inmiscuía en los asuntos internos y de disciplina. Además, Rosas permitió la vuelta de los jesuitas expulsados desde tiempo de Carlos III, y habiendo llegado seis de ellos en 1835, ordenó al rector que se los alojara en su antiguo colegio y se les entregara cuanto requiriesen para el restablecimiento de la antigua enseñanza dada por la Compañía.

Caída la tiranía, en 1852 comenzó un período de activa reorganización de la Universidad. El Departamento de Estudios Preparatorios aumentó considerablemente sus asignaturas, con moderno criterio. La Escuela de Medicina organizó un vasto plan de estudios en seis años. El Departamento de Jurisprudencia creó también varias cátedras. Como no existía un Departamento de Ciencias Exactas, sino en plan y en teoría, el gobierno de la provincia creó, requerido por el rectorado, en 1863, una Facultad de Ciencias Exactas. Poco después se establecieron Colegios Nacionales de instrucción secundaria, dependientes de la Universidad.

En 1873 se sancionó la Constitución de la provincia de Buenos Aires, y se incluyó en ella una cláusula llamada de "libertad de enseñanza". Sobre esa base se dictó un decreto reorganizando la Universidad, que debía componerse de cinco

facultades: Humanidades y Filosofía, Ciencias Médicas, Derecho y Ciencias Sociales, Matemáticas y Ciencias Físiconaturales. Los estudios preparatorios dependerían de la primera de esas facultades. Así, en la Universidad funcionaban regularmente la facultad jurídica y la médica. La filosófica era un cuerpo teórico que dirigía los colegios nacionales por intermedio del rector. La matemática estaba en embrión; la de ciencias físiconaturales, en proyecto, hasta que en 1882 se refundieron las dos en una sola, que comenzó a funcionar regularmente.

Cada facultad tenía su cuerpo docente y de gobierno. Existía, además, un Consejo superior, compuesto de delegados de las facultades y presidido por el rector. Este Consejo aun no se había establecido regularmente.

Resuelta la cuestión de la capital, en 1880, la Universidad de Buenos Aires se declaró nacional y siguió reorganizándose sobre sus antiguas bases. En el Congreso Nacional se proyectó una ley universitaria, que fué sancionada en 1885. Con el nombre de "Ley Avellaneda", por haber sido propuesta por el senador doctor Nicolás Avellaneda, esta ley es la que rige hasta el presente las dos universidades de Córdoba y Buenos Aires. Habiéndosele quitado por varios decretos, de 1854 a 1881, la dirección de los estudios secundarios, ambas instituciones se ocupan hoy exclusivamente de los estudios superiores. Más adelante veremos su actual organización, así como la de la Universidad de La Plata, fundada posteriormente, en 1905.

§ 48

LA ENSEÑANZA GENERAL EN LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XIX

Desde 1852 en adelante, la nación se ocupa activamente en organizar los estudios generales. El gobierno nacional y las provincias fundan algunas escuelas primarias. Pero es sobre todo en la enseñanza secundaria donde se hace sentir la acción gubernativa, en competencia con las universidades.

En efecto, la Constitución Nacional encarga a las provincias la enseñanza primaria; a la nación incumben, especialmente, la secundaria y superior.

El gobierno nacional funda en toda la República, de 1852 a 1880, una serie de institutos de enseñanza secundaria preparatoria, llamados Colegios Nacionales, uno en cada capital de provincia. Sus planes de estudios son enciclopédicos, y nada más variable que su enseñanza. Cada ministro, puede decirse — y los ministros se cambian asaz frecuentemente — propone e impone su plan, innovando sobre el pasado. Además, la Universidad, especialmente la de Buenos Aires, interviene en la dirección de los estudios preparatorios, hasta que en 1881 un decreto los separa de la Facultad de Humanidades y Filosofía, cortando así las últimas intromisiones de la dirección universitaria en la instrucción secundaria.

Si se quisiera historiar exacta y detenidamente las reformas y variantes de los estudios secundarios desde 1852 hasta el plan de estudios de 1884 (presidencia del general Roca y ministerio del doctor Wilde), habría que hacerlo año por año. Desde ese plan de estudios en adelante, a pesar de las continuas reformas e innovaciones, la enseñanza de los colegios nacionales se ha mantenido hasta ahora en un mismo espíritu y una misma tendencia. El doctor Amancio Alcorta, rector entonces del Colegio Nacional de Buenos Aires y luego sucesor del doctor Wilde en el ministerio, expuso eruditamente en su libro titulado *La instrucción secundaria* el sistema adoptado en la República Argentina y sus bases y fundamentos. Como veremos, este sistema es el llamado de la "escuela única". No hay más que una escuela de instrucción secundaria: el colegio nacional, cuya enseñanza es, al propio tiempo, general y preparatoria. Desde el punto de vista pedagógico, su carácter es enciclopédico y moderno. Desde el punto de vista ético, su orientación es esencialmente cívica y democrática. La enseñanza es laica.

Esta misma orientación práctica tiene también la instrucción primaria. Sarmiento, hallando sus modelos en Norte América, como estadista y como escritor, y después de él otros

estadistas y educadores, entre los cuales descuella la simpática figura de don Juan María Gutiérrez, han dado a la escuela argentina su sello marcadamente democrático y práctico. La semilla de esta escuela, plantada en tierra fecundísima, ha arraigado sana y lozana, rindiendo sus ópimos frutos de cultura al recibir el beso vivificador de nuestro sol de Mayo.

§ 49

CARÁCTER DE LA ENSEÑANZA EN LA REPÚBLICA ARGENTINA

La cultura española del coloniaje tuvo un señaladísimo espíritu monárquico y teológico. Todas sus instituciones y actividades llevaron el doble sello de la religión y de la monarquía. En cambio, la cultura argentina, en violenta reacción contra la precedente, manifestó desde sus albores la tendencia individualista y democrática de la filosofía del siglo XVIII. Dos órdenes de ideas influyeron mayormente al plasmarse el alma de la nueva nacionalidad: el filosofismo europeo y el constitucionalismo norteamericano.

El filosofismo europeo, que ya se revelara, aunque débilmente, en las reformas de Carlos III, adquirió cuerpo y fuerza en el ánimo de los revolucionarios. Aunque la metrópoli había prohibido severamente la introducción de libros y la difusión de la nueva filosofía, las ideas cruzaron los mares como los vientos. Y, si no fué dado a los patriotas antes de la revolución leer las obras originales de Montesquieu, de Rousseau, de Voltaire, de los enciclopedistas, sus doctrinas no les eran desconocidas, y hasta inspiraron su pensamiento y determinaron su conducta. Moreno, Monteagudo, Belgrano, todos los grandes caudillos y pensadores de la Revolución, fueron sinceramente más o menos románticos y jacobinos.

Después de la Revolución, los patriotas encontraron las formas más típicas y perfectas de sus ideas políticas en las instituciones norteamerinas. La república democrática fué su ejemplo y modelo de organización. Sólo por pasajera des-

orientación o veleidad pudieron algunos pensar un momento en la monarquía. La república, la libertad, el pueblo soberano, representaron sus más íntimas y elevadas aspiraciones. La independencia americana coincidía acertada y felizmente con el triunfo de la Revolución francesa.

Con estos elementos e ideas constituyóse una nación arraigadamente liberal y republicana. Aunque no existiera propiamente un pueblo europeo de raza y suficientemente ilustrado para aplicar las hermosas y difíciles instituciones republicanas, la población se asimiló prontamente los conceptos fundamentales de la nueva organización política, pues una de las características del pueblo criollo ha sido siempre, precisamente, su brillante facultad de asimilación y su pasión por el progreso.

De la nueva cultura no podría menos de resultar una educación de tendencia democrática y de profundo espíritu práctico. El escolasticismo se extinguió de pronto al estallar la revolución. La instrucción dejó de ser formal y abstracta. Los propios clásicos no se cultivaron nunca con tesón y generalidad por el pueblo nuevo. De ahí, en nuestra instrucción pública, su orientación esencialmente practicomoderna. Ciencias físiconaturales y lenguas vivas forman su base inconmovible. ¡Se trata de formar, no eruditos y sabihondos, sino hombres y ciudadanos!

La disciplina ha sido y es generalmente deficiente en nuestros institutos educativos. La juventud se muestra rebelde y muchas veces anárquica. Proviene esto de diversas causas: el espíritu social, el carácter del criollo, las ideas jacobinas ambientes... Pero no nos quejemos de un mal que demuestra en las jóvenes generaciones la existencia de un alma independiente y varonil. Cuando ésta se someta a una disciplina fecunda, ha de producir uno de los pueblos más inteligentes y generosos de la tierra. La materia es preciosa. El tiempo será el escultor que modele en ella una obra de suprema belleza.

CAPITULO VII

EL ESTADO Y LA ENSEÑANZA

§ 50. La cuestión del Estado enseñante. — § 51. Antecedentes históricos. — § 52. Fundamentos jurídicos. — § 53. Fundamentos sociales. — § 54. Conclusiones.

§ 50

LA CUESTION DEL ESTADO ENSEÑANTE

De la cultura católica, por órgano del claustro docente, nace en los siglos medios la alta enseñanza universitaria. De la Reforma, por la dinámica acción del principio del libre examen, deriva la difusión de la enseñanza primaria popular y gratuita. La contrarreforma católica, por influencia del siglo y obra de ciertas congregaciones docentes, acaba aceptando la nueva idea de difundir la enseñanza primaria en todas las clases sociales, y la pone también en práctica. Por último, el concepto moderno del Estado docente procede de la escuela de derecho natural del siglo XVII, de la filosofía individualista y socialista del siglo XVIII, y definitivamente de la Revolución francesa. Así, tanto en los pueblos católicos como en los protestantes, el Estado del siglo XIX sustituye a la Iglesia, después de lenta y laboriosa conquista, en la ardua y trascendentalísima acción, si no de dar toda la enseñanza, de dirigirla y estimularla. Aunque en las naciones contemporáneas haya asumido esta dirección, el Estado reconoce a veces, en cierta medida, los estudios que se efectúan en establecimientos particulares y los diplomas que éstos otorgan.

El principio llamado del "Estado enseñante" puede considerarse una idea corriente de la filosofía y la política del siglo XIX. Sin embargo, tiene sus impugnadores y provoca sus censuras. Contra la enseñanza laica del Estado se rebelan los partidarios de la enseñanza de la Iglesia. Asimismo, ciertos socialistas protestan, si no contra la gratuidad y tendencias de la enseñanza primaria oficial, contra el carácter conservador de la enseñanza literaria y universitaria y contra su relativo costo. El anarquismo intelectual, por otra parte, abomina de las escuelas oficiales.

Al mismo tiempo que el principio del Estado enseñante, se estudia y debate siempre el de la "libertad de enseñanza". Para unos entiéndese por tal libertad la facultad que tiene todo ciudadano de enseñar y aprender. Para otros, debería implicar, bien entendido, una indirecta negación de la enseñanza del Estado, porque si el Estado enseña, en cierto modo, coarta la libertad de enseñar de los particulares, ya asumiendo de hecho un monopolio, ya desconociendo la validez de la enseñanza extraoficial.

De ahí que constituyan una de las más debatidas cuestiones sociales de la edad contemporánea—cuestión al propio tiempo pedagógica, jurídica y política— los derechos y deberes del Estado respecto a la enseñanza pública. Estos derechos y deberes del Estado que consisten en la doble función de dar directamente enseñanza y de fiscalizar o reglamentar la que se da en establecimientos particulares abiertos al público, tienen sus antecedentes históricos y sus fundamentos jurídicos y sociales.

§ 51

ANTECEDENTES HISTÓRICOS

Acostumbrados ciertos pedagogos e historiadores a juzgar las cosas y hechos del pasado con el criterio y las ideas de la actualidad, han creído hallar el moderno concepto del Estado docente en la antigua civilización griega y roma-

na, y más tarde en instituciones y costumbres de los siglos medios. Nada más falso que esa llamada "leyenda del Estado enseñante". Para convencerse de ello bastaría analizar con ánimo desprevenido la historia antigua y de los siglos medios, hasta la Revolución francesa.

En Esparta, el Estado daba a los jóvenes una educación militar. En Atenas, el Estado poseía palestras y gimnasios dirigidos por un jefe, el "gimnasiarca", funcionario que la asamblea del pueblo elegía anualmente. Pero la enseñanza o instrucción intelectual de los lacedemonios y de los jonios de Atenas era exclusivamente ejercida por los padres y por maestros particulares. Así, en Grecia, ni la educación militar de los espartanos puede decirse que proviniese de un concepto neto del Estado docente. Era una preparación guerrera, y no de general cultura. Podría compararse, antes que a la educación oficial de las naciones modernas, a sus sistemas de servicio militar obligatorio y de conscripción de la juventud en el ejército.

Platón, en su juvenil utopía de *La República,* esboza una educación en común de todos los niños, dada por el Estado. Y Aristóteles, en su *Política* (libro VIII), proclama que, para la conservación de las formas de gobierno, es menester una educación adecuada. Llega hasta insinuar vagamente que esa educación debiera considerarse una función común, como entre los lacedemonios. Mas no me parece que de sus razonamientos pueda inferirse o desprenderse una doctrina categórica del Estado docente. Y, por otra parte, el filósofo estagirita reconoce implícitamente que la enseñanza era en Atenas una función privada. Tampoco existe tal teoría del Estado docente en las obras de la madurez de Platón, ni en ningún otro filósofo o escritor griego.

Menos aún pienso que se profesara tal concepto en la antigua Roma republicana. La que ahora llamaríamos "libertad de enseñanza" fué acaso más completa que en Grecia en los primeros tiempos de Roma. La enseñanza era actividad antes privada que pública. "Entre nosotros—dice Cicerón *(De Republica,* IV, 3)—, la educación no está regulada por las leyes.

ni es pública, ni común, ni uniforme para todos". En la Roma imperial inician algunos emperadores cierta política docente. El más típico ejemplar de esta ingerencia del gobierno nos lo ofrece el emperador Juliano, cuando trata de restaurar el paganismo por medio de la enseñanza obligatoria de los antiguos clásicos en las escuelas.

Puede entonces decirse que el carácter "republicano" de la educación antigua en Grecia y Roma no importaba en manera alguna el ejercicio de funciones docentes de parte del poder público, y menos el monopolio oficial de la enseñanza. Sólo significó una tendencia de la educación en general, nueva respecto de las antiguas costumbres de los pueblos de Oriente, que se practicaba, más que por el Estado, por los padres de familia y los educadores particulares.

En la cultura de los siglos medios, la enseñanza pública era función de la Iglesia. Las autoridades eclesiásticas constituían el poder que otorgaba a los maestros el permiso de enseñar, *licentia docendi*. El pontificado confería a las universidades la facultad de conceder grados de licenciado, maestro y doctor en artes y teología. Del siglo XV en adelante, las universidades se atribuyeron también la facultad de otorgar grados en derecho y medicina.

Los príncipes fueron, por regla general, generosos en reconocer la autonomía de las universidades y aun su fuero o jurisdicción particular, *jurisdictionem universitatis*. Pero, al menos en los países en que el soberano ejercía derechos de patronato sobre la Iglesia nacional, hacíase en la universidad indispensable también su permiso para conferir grados. De este modo, la monarquía de derecho divino y la Iglesia concurrían en la dirección de la enseñanza. La intromisión del Estado no tenía, sin embargo, mayor alcance, pues que, de hecho, las universidades y la enseñanza estaban generalmente en manos de las congregaciones y del clero secular. El Estado carecía de órganos enseñantes; aunque ejerciera cierto derecho de patronato sobre los establecimientos de congregaciones docentes, éstos pertenecían a la Iglesia.

Los juristas, imbuidos en el derecho romano, fueron acé-

rrimos partidarios de toda regalía. Llegaron algunos hasta reconocer al príncipe el derecho de conceder directamente grados universitarios como el doctorado, con sólo decir al graduado: *Te in doctorem promoveo.* Cítase el caso de Rodolfo II, que doctoró por sí y ante sí a Betsico, para darle autoridad al enviarle de embajador a Turquía, más esos casos eran rarísimos. Los soberanos de derecho divino casi nunca crearon doctores. Su poder patronímico sobre las universidades y la eneseñanza que ejerció indirectamente, otorgando facultad de conferir grados a las corporaciones universitarias, negándola muy contadas veces, protegiendo a ciertas corporaciones y congregaciones, y hasta expulsando a otras de sus territorios. El Estado no fué, pues, en la monarquía de derecho divino, propiamente docente sino más bien regalista y patronal.

Es frecuente oir hablar ahora a los partidarios y apologistas de la educación de las congregaciones católicas de la "libertad de enseñanza" de la edad media. Esta expresión no puede significar entonces "libertad" en un sentido general, puesto que el maestro y las corporaciones docentes necesitaban, para ejercer sus funciones, de la *licentia docendi,* y debían sujetar su enseñanza a los dogmas de la Iglesia. La "libertad de enseñanza", en el sentido en que usó la expresión el obispo Dupanloup, viene a significar solamente prescindencia del Estado. Pero aun esta prescindencia, como más arriba dije, era en los siglos medios relativa. El soberano de derecho divino dictaba leyes y estatutos sobre la enseñanza y ejercía a veces cierto derecho de patronato sobre la Iglesia nacional. Además, permitía y aun fomentaba y estimulaba la enseñanza claustral, porque en ella se cimentaba su poder. Es el caso de aplicarle la máxima de la escuela analítica inglesa, que contiene, sin duda, un fondo de verdad, para esa forma de gobierno: "Lo que el soberano permite, lo manda".

No hallo así, ni en la edad antigua ni en los siglos medios, casos o teorías del Estado enseñante, tal cual hoy lo entendemos. Sólo se pueden señalar romo remotos e indirectos antecedentes: 1.° la educación militar de los lacedemonios,

la educación gimnástica de los atenienses y las teorías político-pedagógicas de Platón y de Aristóteles; 2.° ciertas leyes y fundaciones de algunos emperadores romanos; 3.° las teorías regalistas de los juristas de los siglos medios y el derecho de patronato de algunos soberanos católicos.

§ 52

FUNDAMENTOS JURÍDICOS

La moderna concepción del Estado resulta de la escuela de derecho natural del siglo XVII y de las teorías jurídico-políticas del siglo XVIII, especialmente de Montesquieu y de Rousseau. "El resultado científico de la concepción del Estado —dice uno de los más caracterizados exponentes de la política en el siglo XIX—, ideada primeramente por Hugo Grocio y realizada después por la Revolución francesa, consiste esencialmente en considerar al Estado como una representación histórica de las aspiraciones que le asignan de antemano los ciudadanos. El Estado aparecerá, según esto, como el medio convencionalmente adoptado para alcanzar los fines que pudieran interesar a los individuos, pero cuya consecución les es imposible lograr aisladamente y sin el empleo de los medios coactivos que proporciona la sociedad organizada. De esta manera, el Estado no tiene, frente a los individuos, derecho alguno; su papel ante ellos es el de mero servidor. La diferencia esencial entre la concepción canónica de la edad media y la doctrina moderna del derecho natural, consiste en que, para aquélla, el Estado, siguiendo los principios del papado, estaba reducido a servir los intereses de la Iglesia, en tanto que, según las doctrinas del derecho natural, debía estar subordinado a la satisfacción de las necesidades sociales. Las nuevas discusiones del clericalismo y el socialismo descansan sobre los mismos fundamentos.[1]".

---

1. HOLTZENDORF. *Principios de Política*, trad. esp. Madrid. 1888, pág. 899.

La escuela histórica de Savigny mantiene esta concepción positiva del Estado, si bien dándole un carácter marcadamente conservador. Proceden luego de ella la moderna doctrina del derecho público, expuesta fundamentalmente por Bluntschli, y la ciencia política en que se distingue Holtzendorf. La concepción sociológica del Estado derivada de Augusto Comte, y la económica propia de la escuela fundada por Carlos Marx, no hacen más que confirmar la teoría utilitaria, según la cual el Estado tiene, por su origen y su naturaleza, la función primordial de cumplir las aspiraciones individuales.

Estudiando los fines reales del Estado, se llega a la conclusión de que ellos pueden sintetizarse en los tres siguientes: la potencia o defensa nacional exterior, el orden o la paz interior, y la cultura. Estos tres fines son congruentes. No es posible la autonomía política de una nación que no sepa organizarse jurídicamente; ninguna nación podrá organizarse jurídicamente sino por la cultura de sus miembros o ciudadanos. De ahí que el Estado deba permitir, fomentar y estimular la difusión de la cultura. Para ello el medio más eficaz es la enseñanza.

Apenas estalla la Revolución francesa, aplícase la teoría del Estado docente que se desprende de la filosofía política de la época. Ya en los famosos *cahiers* de 1789 se pide una "educación nacional" para la juventud. [1]. Los discursos y escritos de La Chalotais, Mirabeau, Talleyrand, Condorcet, Danou, Lakanal, sostienen dos principales tesis políticopedagógicas: la libertad de la enseñanza y su difusión por institutos del Estado.

La primera de estas tesis constituye una de las reacciones contra el antiguo régimen. Quiere substituirse la dogmática educación de la Iglesia por un nuevo régimen de amplia libertad de enseñar y aprender. "El poder público, decía Condorcet, no puede establecer un cuerpo de doctrina que sea enseñado exclusivamente". Ningún poder público debe tener autoridad ni siquiera prestigio para impedir el desenvolvimiento de

1. Véase RAMBAUD, *Dictionnaire de Pédagogie*, artículo *France*.

las verdades nuevas, la enseñanza de teorías contrarias a su política particular o a sus intereses momentáneos". Luego, reconocía el mismo Condorcet la conveniencia de que el Estado creara, profusamente y según las necesidades, escuelas, colegios, liceos y una corporación nacional de ciencias y artes. La doctrina de la "libertad de enseñanza" no significaba, pues, prescindencia absoluta del Estado. Este debía fundar y dotar institutos, debía enseñar al pueblo. Pero no podría impedir que los hombres, ya los particulares, ya sus propios funcionarios docentes, enseñasen cada cual según su conciencia.

De tal modo, la concepción del Estado docente tiene su base doctrinaria en las teorías de las escuelas de derecho de los siglos XVII y XVIII y su base histórica en la Revolución francesa. Las teorías corrientes sobre el Estado y la enseñanza son un resultado de esta doble base histórica y doctrinaria, que, lejos de proceder directamente de la cultura medioeval, procede de la repulsión y protesta de la cultura moderna contra las ideas, costumbres e instituciones de los siglos medios.

§ 53

FUNDAMENTOS SOCIALES

El problema social del Estado y de la enseñanza, aparte de sus diversas fases económicas y éticas, concrétase en dos cuestiones prácticas: 1.ª si el Estado debe enseñar por medio de escuelas oficiales; 2.ª si el Estado debe inspeccionar y reglamentar la enseñanza dada en los establecimientos particulares abiertos al público. En caso de resolverse afirmativamente estas cuestiones, surgen sus correspondientes corolarios sobre el género de enseñanza a cargo del Estado y sobre la forma y eficacia de su derecho de inspección y reglamentación de los establecimientos públicos y privados. En caso de resolverse negativamente, preséntase un nuevo problema respecto de la enseñanza que ha de sustituir la dada actualmente por el Estado.

La primera de las dos cuestiones ha sido resuelta en

todas las naciones civilizadas del mundo contemporáneo. El Estado tiene a su cargo, por lo menos, la difusión de la enseñanza popular, aun en Inglaterra, a pesar de su sistema de "escuelas libres", por medio de las *grammar schools*. Las naciones modernas, so pena de lamentable decadencia, necesitan extender su cultura, difundir el alfabetismo y la instrucción en todas las clases sociales.

¿Podrían los particulares reemplazar al Estado en su función de difundir la cultura? Por ahora no veo que sea posible en nación alguna. No es de suponer en los particulares la indispensable filantropía para realizar tal empresa, sin la ayuda y protección del gobierno. Requeriríanse gastos exorbitantes. Además, implicaría el ejercicio de una autoridad de que no dispone ahora ninguna corporación o entidad fuera del Estado, nacional, provincial o municipal.

Solamente la Iglesia, al menos en ciertos pueblos católicos, estaría en condiciones de ejercer la función docente oficial. Pero entregar por completo la educación a la Iglesia, presentaría un gravísimo inconveniente que nadie puede desconocer: el divorcio entre la enseñanza y la ciencia. Con las ideas, sentimientos e instituciones de nuestra época, el convencionalismo de la doctrina eclesiástica irritaría sin duda el espíritu del populacho y aun de los hombres de estudio, generalmente tan ingenuos amantes de la verdad y la sinceridad. Tal estado de cosas provocaría una rebelión, cuya última forma podría constituir una terrible revolución social. La educación no puede encauzarse ni organizarse fecundamente sino con un régimen de libertad, imposible de conseguir si se la pusiera en poder de la Iglesia.

Sería oportuno recordar al efecto que, en la encíclica de Pío X sobre las doctrinas modernistas, se dice, citando un decreto del Concilio Vaticano, que sea anatematizado quien pretenda "llegar por sí mismo, mediante un continuo esfuerzo, a la posesión de toda la verdad. [1] Más adelante, la misma

---

1. *Si quis dixerit hominem ad cognitionem et perfectionem quae naturaiem superet, divinitus evehi non posse, sed ex seipso ad omnis tandem veri et boni possesionem jugi profectu pertingere posse et debere anatema sit.* (De Revel., can. III).

encíclica transcribe cierto pasaje de una carta de Gregorio IX a los maestros de teología de la Universidad de París, en que se comparan la religión con la cabeza y la ciencia con la cola, a aquélla con la reina y ésta con la esclava, reprobando a los que hacen de la cabeza cola y fuerzan a la reina a servir a la esclava. [1] Nada más difícil que mantener estos conceptos fundamentales en el estado actual de la civilización. Para conseguirlo necesitaríanse circunstancias particularmente favorables, semejantes a las que fueron propias de la cultura medioeval. Con libertad de conciencia y de imprenta y con las condiciones de la técnica industrial contemporánea, la enseñanza dogmática universal determinaría inmediatamente su reacción, en la cual sólo pueden perder prestigio y eficiencia las clases conservadoras y directoras de la sociedad.

En síntesis, las condiciones económicas, jurídicas y morales del Estado moderno le imponen la necesidad de ejercer una misión docente educadora. El gobierno popular y representativo no es posible sino mediante la instrucción del ciudadano, y sólo el Estado es capaz de difundirla suficientemente. La iglesia, que es la única institución o corporación que pudiera reemplazarlo, daría forzosamente una enseñanza diversa del espíritu de la edad contemporánea. El Estado resulta, por ende, insustituible en su acción docente, tan necesaria para cumplir sus fines de organizarse a sí mismo y de fomentar la general cultura.

Establecido el principio del Estado enseñante, es del caso resolver la segunda cuestión planteada: su facultad de dirigir toda la enseñanza pública, aun la que dan los particulares, especialmente las congregaciones religiosas. Ante todo, me parece oportuno establecer la conveniencia de un régimen de libertad que permita ampliamente a cada cual enseñar según sus convicciones. Pero este régimen de libertad podría justificar la licencia, o sea la enseñanza pública de doctrinas inmorales y antisociales. La intervención del Estado se hace, pues, indispensable. En cierto modo ha de intervenir siempre en la

1. *Ipsi, doctrinis variis et peregrinis abducti, redigunt caput in caudam, et ancillæ cogunt famulari reginam.*

instrucción pública, heredando la antigua dirección de la Iglesia.

Reconocida una enseñanza como digna de ser tolerada, por no poderse ni deberse considerar inmoral y antisocial, preséntanse dos nuevos corolarios espinosos y difíciles. Refiérese el primero a la facultad del Estado para inspeccionar la enseñanza pública dada en los establecimientos particulares; el segundo, a la validez de los certificados y diplomas otorgados por esos establecimientos.

A mi juicio, ni puede negarse al Estado el derecho de ejercer inspección o fiscalización en los establecimientos particulares, so pena de que se permitan enseñanzas inmorales y antisociales, ni se puede negar a dichos establecimientos, cuando su enseñanza es eficiente, la facultad de otorgar diplomas y certificados válidos. La resolución de los conflictos posibles, depende, por tanto, de las circunstancias peculiares a cada caso. El derecho de fiscalización del Estado y el derecho de los particulares de otorgar certificados o diplomas, no son contradictorios; deben armonizarse. Si se inspira la acción del Estado en un criterio amplio y liberal, y los establecimientos particulares se organizan y disciplinan tan bien o mejor que los oficiales, no es posible que se produzcan dificultades irresolubles. Y de la acción conjunta del Estado y de los establecimientos particulares ha de resultar un fecundo estímulo de gran provecho para la enseñanza. En el mundo de los hechos como en el de las ideas — las ideas son también hechos — conviene la coexistencia de sistemas diversos más o menos congruentes. Al luchar entre sí realizan lo que se llama la "lucha por la cultura" (*Kulturkampf*). Su rivalidad decidirá, por el juicio de los hombres, en definitiva conscientes de sus necesidades e intereses, el triunfo de los más verdaderos y eficaces para la felicidad de los más o de los mejores y para el progreso de todos.

§ 54

CONCLUSIONES

El Estado debe fomentar la cultura y preparar al ciudadano para el ejercicio de la ciudadanía. Cúmplese este fin sobre todo por medio de los establecimientos oficiales de enseñanza. En general, la enseñanza comprende establecimientos de distintas clases y categorías: escuelas de instrucción infantil y primaria, colegios secundarios y liceos preparatorios, universidades, institutos técnicos y comerciales. Es el caso de preguntarse entonces si el Estado ha de ofrecer al público instrucción de todas, o si solamente de ciertas y determinadas clases y categorías de establecimientos educativos.

La preparación del ciudadano para el ejercicio de la ciudadanía no reclama, en principio, más que la difusión del alfabetismo, esto es, de una educación elemental. De ahí que incumba al Estado principalmente el establecer la enseñanza primaria, gratuita y obligatoria. Nada ha de cobrarse en las escuelas elementales, y las leyes pueden compeler a los padres, tutores y encargados de niños a que los manden allí, siquiera hasta una edad mínima de siete u ocho años.

La cultura requiere también la existencia de las demás categorías de la instrucción pública; pero no ya de manera tan urgente y categórica. No habría, pues, razón fundamental para que la instrucción secundaria, universitaria y técnica fuera gratuita, y en ningún caso podría ser obligatoria. Sin embargo, es conveniente y hasta indispensable la existencia de establecimientos donde el Estado la ofrezca al público, porque en las sociedades modernas los particulares no pueden ofrecerla en condiciones tan favorables de precio y de eficiencia.

En todo caso, no dificultando el Estado la fundación y funcionamiento de los establecimientos particulares, queda el público en libertad de elegir entre éstos y los oficiales. Si

los del Estado son inferiores, perecerán naturalmente por falta de alumnos y de apoyo en la opinión. Si son superiores, disminuirá el número y la importancia de los particulares. Pero las múltiples y complejas circunstancias de una sociedad donde coexisten diversas clases sociales y distintas tendencias políticas, ha de traer por resultado la coexistencia de toda suerte de institutos, oficiales y particulares. No hay así un posible monopolio de la instrucción pública, sino la activa y fecunda competencia de la "lucha por la cultura", que, en definitiva, es la forma superior y esencialmente humana de la llamada "lucha por la vida".

Aunque el Estado no dé gratuitamente la instrucción secundaria, superior y técnica, en ningún caso debe considerarla como fuente de rentas o como industria pública. A lo más, podrá resarcirse de sus gastos con las matrículas que paguen los estudiantes. Pero esto mismo es difícil y sólo ha de producirse en establecimientos donde no se requieran laboratorios ni instrumentos de aplicación. Dependiendo el progreso general tan íntima y directamente de la ilustración del pueblo, el Estado, que debe ante todo velar por el progreso, no puede constituir, sin falsear sus fines reales, a la instrucción pública en fuente de rentas. Antes al contrario, no sería arriesgado notar que los beneficios de la educación son relativos a sus gastos. Y hasta puede en cierto modo medirse la cultura de una sociedad cualquiera por los gastos y atenciones que la educación merece del Estado.

La inspección o fiscalización del Estado sobre los establecimientos particulares de enseñanza pública, debe ejercerse más con criterio pedagógico que político. De otra manera se correría el riesgo de que el partido político gobernante anulara la benéfica acción de cultura de esos establecimientos. Dentro de los fines éticos de patria, progreso y perfeccionamiento moral, caben diversas formas y tendencias, que, si bien en apariencia y en detalle se contradicen, coinciden en sus líneas generales y hasta en su orientación suprema. En última instancia, la cultura es la superior armonía de la diversidad. La libertad, conquistada por la edad contemporánea

a costa de tanta lucha, lejos de implicar uniformidad y exclusivismo, significa el desenvolvimiento congruente de todas las actividades humanas hacia un fin o télesis que el hombre no puede prever, pero que importa siempre positiva utilidad para su existencia.

Tales son las doctrinas políticopedagógicas de la edad contemporánea. Pueden reducirse a una doble fórmula: promover la cultura general por la acción del Estado y por la libertad.

ÍNDICE

Pág.

Carlos Octavio Bunge 4
Prólogo, por Carlos Saavedra Lamas..... 7
Introducción 23

CAPITULO I.

LA EDUCACIÓN EN LA EDAD ANTIGUA. — 1. — Objeto y método de este libro. — 2. Unidad de la educación antigua grecorromana. — 3. Carácter republicano de la educación antigua. — 4. Carácter naturalista de la educación antigua. — 5. Carácter dialéctico de la instrucción antigua. — 6. La educación de los espartanos. — 7. La educación de los atenienses. — 8. La educación en la filosofía griega. — 9. La educación de los romanos 35

CAPITULO II.

LA EDUCACIÓN EN LA EDAD MEDIA. — 10. El carácter de la edad media. — 11. Los tres elementos capitales de la cultura medioeval. — 12. El progreso de generalización de la cultura medioeval en todos los países de Europa. — 13. Los tres períodos de la edad media. — 14. Artificialismo de la educación medioeval. — 15. El Espíritu de la escolástica. — 16. Los estudios. — 17. Las universidades 66

CAPITULO III.

LA EDUCACIÓN EN LA EDAD MODERNA. — 18. La reacción criticonaturalista de la edad moderna. — 19. Prácticas pedagógicas del Renacimiento italiano. — 20. Los pedagogos del Renacimiento francés. — 21. Los humanistas españoles. — 22. Origen protestante de la enseñanza elemental y popular. — 23. Origen democrático de la instrucción primaria gratuita y obligatoria. — 24. Principio de la enseñanza infantil intuitiva y gradual. — 25. Antinomia típica entre las teorías pedagógicas y las prácticas educacionales de la edad moderna. — 26. La acción educativa de la edad moderna. 94

CAPITULO IV.

Pág.

EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN FEMENINA. — 27. Importancia y actualidad del estudio de la educación femenina. — 28. La condición social de la mujer en la edad antigua. — 29. La educación de la mujer en la edad antigua. — 30. Influencia del principio igualitario del cristianismo sobre la educación femenina. — 31. La condición social de la mujer en la edad media. — 32. La educación de la mujer en la edad media. — 33. Influencia del judaísmo sobre la condición de la mujer en la edad moderna. — 34. Influencia del Renacimiento sobre la condición de la mujer en la edad moderna. — 35. La educación de la mujer en la edad moderna. — 36. La condición de la mujer en la edad contemporánea y el feminismo 121

LIBRARY UNIVERSITY OF TORONTO DEC 2 1911

CAPITULO V.

TENDENCIAS DE LA EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEA. — 37. Tendencia técnica de la pedagogía alemana. — 38. Tendencia utilitaria de la pedagogía inglesa. — 39. Crisis de la instrucción pública en el siglo XIX. — 40. Proclamas educacionales de la opinión pública en Francia, Inglaterra y Alemania. — 41. El carácter nacional en los sistemas educacionistas. — 42. La instrucción en la educación alemana. — 43. La educación propiamente dicha en la educación inglesa 141

CAPITULO VI.

EVOLUCIÓN DE LA ENSEÑANZA ARGENTINA. — 44. La educación durante la época colonial. — 45. La educación de los indios. — 46. La Universidad de Córdoba. — 47. La educación en Buenos Aires y el litoral durante el siglo XIX. — 48. La enseñanza general en la segunda mitad del siglo XIX. — 49. Carácter de la enseñanza en la República Argentina 169

CAPITULO VII.

EL ESTADO Y LA ENSEÑANZA. — 50. La cuestión del Estado enseñante. — 51. Antecedentes históricos. — 52. Fundamentos jurídicos. — 53. Fundamentos sociales. — 54. Conclusiones 192

BINDING SECT. APR 21 1981

PLEASE DO NOT REMOVE
CARDS OR SLIPS FROM THIS POCKET

UNIVERSITY OF TORONTO LIBRARY

LB
775
B75
1920
v.1

Bunge, Carlos Octavio
La educacion

17

UTL AT DOWNSVIEW
D RANGE BAY SHLF POS ITEM C
39 12 10 07 10 011 7